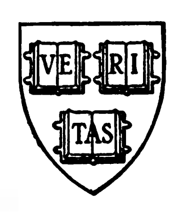
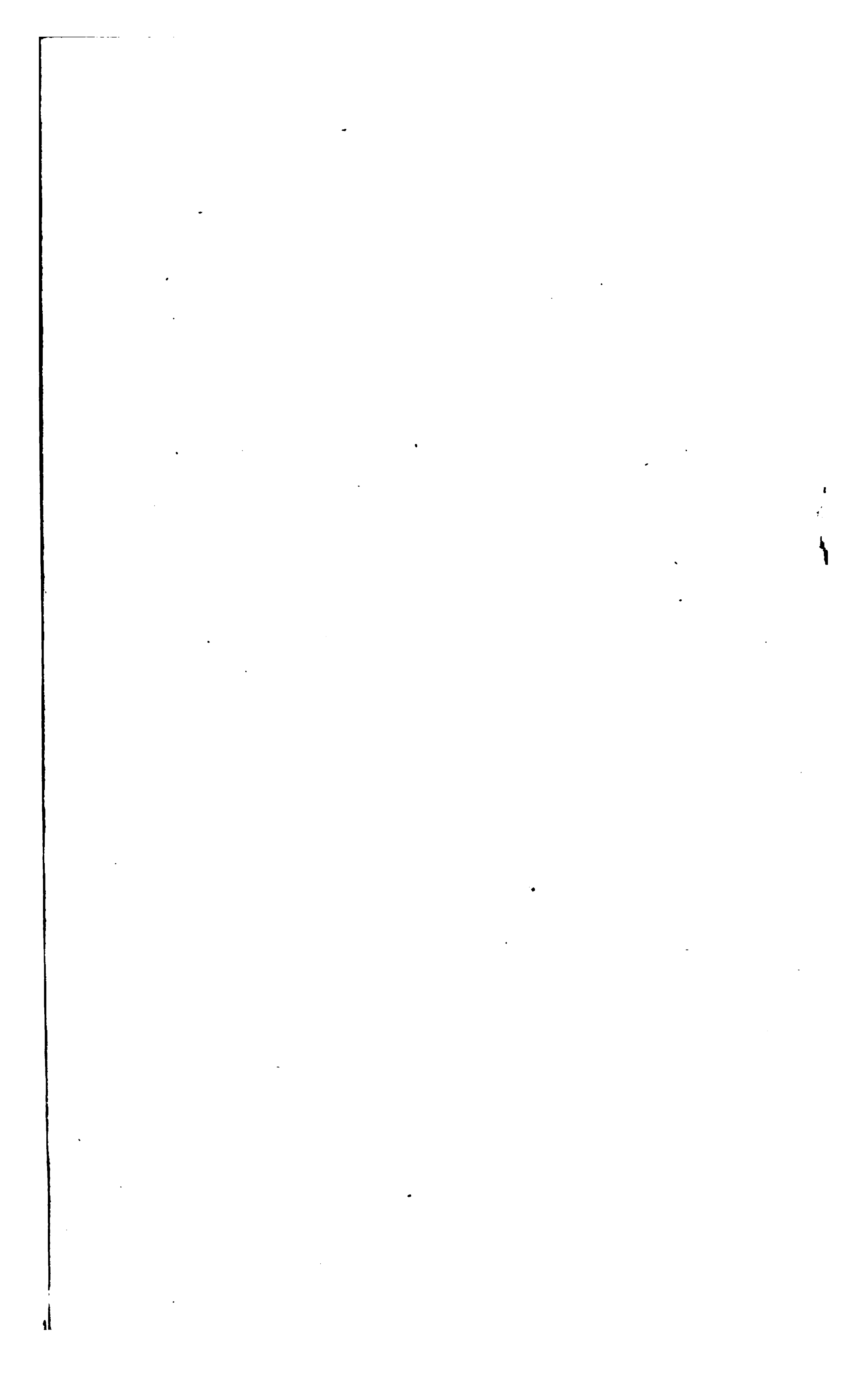

VE RI
TAS



ÜBER APPERZEPTION.

EINE PSYCHOLOGISCH-PÄDAGOGISCHE MONOGRAPHIE

VON

DR. KARL LANGE,

DIREKTOR DER I. BÜRGERSCHULE ZU PLAUEN I. V.

DRITTE, VÖLLIG UMGEARBEITETE UND VERMEHRTE AUFLAGE.

PLAUEN.

DRUCK UND VERLAG VON F. E. NEUPERT.

1889.

Vorwort zur dritten Auflage.

Weit später, als Verfasser und Verleger gehofft und versprochen, unternimmt vorliegende Schrift ihren dritten Gang in die Öffentlichkeit. Nachdem die 2. Auflage binnen Jahresfrist vergriffen war, konnte der Verfasser sich nicht, wie wohl gewünscht wurde, zu einem unveränderten Abdrucke derselben entschliefsen. Es lag ihm vielmehr daran, seine Darstellung einer erneuten Prüfung zu unterwerfen und zu diesem Zwecke nicht nur die Erfahrungen seines Amtes, wie die Ergebnisse der neueren psychologischen und pädagogischen Forschung sorgfältig zu Rate zu ziehen, sondern insbesondre auch der Geschichte des Apperzeptionsbegriffes eine eingehende Untersuchung zu widmen.

In vorstehender Auflage bietet er dem geneigten Leser die Frucht seiner Studien. Letztere haben zu einer völligen Umarbeitung des Buches geführt, so dafs es *zum guten Teil als ein neues erscheint*. Neu ist zunächst die geschichtliche Skizze, welche die Entwickelung des Apperzeptionsbegriffes von Leibniz bis auf Wundt behandelt. Die gewonnene historische Einsicht hat weiter zu einer teilweis anderen und, wie wir hoffen, richtigeren Darstellung des Wesens und der Arten der Apperzeption, zu einer ausführlicheren Erörterung ihrer Bedingungen Veranlassung gegeben. Neu ist ferner der Abschnitt, welcher den Anteil der Apperzeption an der geistigen Entwickelung des Menschen, die wichtigsten Apperzeptionsstufen desselben nachzuweisen sucht. Und auch die Frage nach der Auswahl und Anordnung des Bildungsstoffes hat in einem entscheidenden Punkte zu anderen, von Ziller abweichenden Ergebnissen geführt.

In einer Beziehung nur glaubte der Verfasser die Eigenart des Buches festhalten zu müssen; wir meinen seine *praktische Tendenz*. Denn das war von vornherein der vornehmste Zweck desselben, an einem interessanten psychologischen Haupt-

stücke zu zeigen, wie den Begriffen und Gesetzen der Seelenlehre die fruchtbarste Anwendung auf pädagogischem Gebiete gesichert, wie die graue Theorie in lebendige That umgesetzt werden könne. Die Erziehungsarbeit bedarf solcher Untersuchungen. Ist doch von der Erkenntnis, dafs die Pädagogik angewandte Psychologie sei, bis zur allseitigen Verwirklichung dieses Gedankens in der Praxis ein weiter Weg. Da will eingehend erwogen sein, durch welche unterrichtlichen und erziehlichen Mafsnahmen gewisse geistige Thätigkeiten des Kindes am besten geweckt, gefördert und planvoll geleitet werden. Da gilt es, die wichtigsten didaktischen Grundsätze, das eigene Lehrverfahren von Fach zu Fach auf seine psychologische Richtigkeit zu prüfen. Das geschieht aber am zweckmäfsigsten durch sorgfältige Einzeluntersuchungen, die auf genau begrenztem Gebiete die psychologische Einsicht vertiefen und zu ganz bestimmten praktischen Forderungen hinführen. An solchen monographischen Werken haben wir keinen Überflufs. Der trefflichen, nun bereits in 3. Auflage erschienenen Schrift des wackeren Dörpfeld: „Über Denken und Gedächtnis“ wüfsten wir an ähnlichen selbständigen Arbeiten aufser Hartmann's „Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises“ (1885) aus neuester Zeit nur die Abhandlung Burckhardt's: „Die Vorstellungsreihe“ (1888) an die Seite zu stellen. (In Fauth's verdienstvoller Studie über „Das Gedächtnis“ (1888) kommt neben der umfassenden psychologischen Darlegung die pädagogische Verwertung ihrer Ergebnisse leider zu kurz.) Und so möge denn vorliegende Schrift noch einmal hinauswandern in die Lehrerwelt und in ihrer neuen Gestalt die alten Freunde grüfsen und neue hinzugewinnen. Wie sie hervorgegangen ist aus den Bedürfnissen und der Arbeit des Schullebens, so möge sie auch weiter der gewissenhaften Fortbildung des Lehrers, einem ernsten pädagogischen Studium sich förderlich erweisen, welches die Praxis bessert und das Herz begeistert für die Ideale unsres Berufs!

Plauen, den 14. November 1888.

Der Verfasser.

I. Die Lehre von der Apperzeption,

eine psychologische Untersuchung.

---

1. Wesen und Arten der Apperzeption.

Als ein Fremdling tritt der Mensch in das Leben; er weiſs nichts von der Welt, die ihn aufnimmt: sie ist ihm ein neues, unbekanntes Land, das er erst erforschen, das er sich erst erkämpfen muſs. Wie geschieht das? Mit tausend Reizen stürmt die Natur auf seine Sinne ein; sie sendet die Strahlen des Lichts, damit sie ihm die Augen öffnen für die unzähligen Dinge der Auſsenwelt, sie klopft im Ton, im Tast- und Temperaturreize und all den anderen Erregungen der sensitiven Nerven an die Pforte des Menschengeistes und begehrt Einlaſs. Und die Seele antwortet auf diese Reize mit Empfindungen, mit Vorstellungen; sie bemächtigt sich der Auſsenwelt, indem sie dieselbe wahrnimmt.

Das geschieht aber nicht in der Weise eines bloſs passiven Aufnehmens äuſserer Eindrücke, wie man früher wohl meinte. Denn die Seele ist keine Tafel, der die Auſsenwelt ihre Schriftzeichen eingräbt, kein Spiegel, in dem die Auſsendinge sich darstellen, und die Vorstellungen sind nicht bloſse Abbilder derselben. Sondern im Augenblicke der Wahrnehmung verhält sich die Seele durchaus aktiv, indem sie physiologische Reize in psychische umsetzt oder vielmehr auf Veranlassung einer Nerventhätigkeit ihrerseits eine von dieser inhaltlich ganz verschiedene Funktion vollzieht. Wie die Auſsenwelt auf die Seele wirkt, wie diese infolge bestimmter Sinnesreize eine entsprechende, ihrer Natur gemäſse Thätigkeit entfaltet, das ists, was in den Empfindungen uns unmittelbar zum Bewuſstsein kommt. Und darum können die letzteren uns streng genommen auch nicht sagen, wie die Dinge der Auſsenwelt an sich sind, sondern nur, wie sie uns erscheinen. Wir glauben wohl in

der Wahrnehmung unsre Umgebung ihrem Wesen nach zu erkennen, weil erstere durch sie verursacht wird. Aber was wir Eigenschaften und Thätigkeiten der Aufsendinge nennen, sind nur unsre nach aufsen versetzten Empfindungen.

Gewifs ist nicht alles das Schein, was wir wahrnehmen und die Aufsenwelt nicht ein blofses Produkt unsres Vorstellens. Denn die Seele erzeugt die Vorstellungen von derselben wohl lediglich durch sich und aus sich, aber doch nicht von sich selbst, d. h. ohne entsprechende äufsere Veranlassung. Dafs Dinge aufser uns sind, dafs sie nach gewissen Gesetzen auf uns wirken und ihren Eigenschaften entsprechend die Seele zu ganz bestimmten Reaktionen veranlassen, dafs wir sie weiter nach jenen Gesetzen unserm Willen dienstbar machen können, das sagen uns zweifellos unsre Wahrnehmungen. Aber sie enthüllen uns nicht das wirkliche Wesen der Dinge. Sie lehren durch ihre reiche Mannigfaltigkeit dem Menschen, sich immer besser in der Welt zurechtzufinden und sie zu beherrschen: „ins Innere der Natur jedoch dringt kein erschaffner Geist.“

So bemächtigen wir allerdings uns der Aufsenwelt durch unsre Wahrnehmungen und nur durch sie; allein in dem Wesen derselben liegt zugleich eine wichtige Schranke für alles Erkennen. Eben weil die empfindende Seele nicht passiv die Aufsendinge oder ihre Bilder in sich aufnimmt, weil nichts Fremdes in sie eindringen oder ihr unmittelbar mitgeteilt werden kann, sondern weil sie dem äufseren Reize gegenüber sich durchaus aktiv verhält und ihm in ihrer Weise antwortet, so kommt ihren Wahrnehmungen im strengen Sinne nur relative Objektivität zu.

Diese Aktivität der wahrnehmenden Seele macht aber eine weitere wichtige Thatsache begreiflich. Es ist eine allbekannte Erfahrung, dafs ein und dasselbe Wahrnehmungsobjekt bei verschiedenen Personen selten völlig gleiche Vorstellungen hinterläfst. Von ein und derselben Landschaft nimmt der Dichter ein andres Bild mit hinweg als der Botaniker, der Maler ein anderes als der Geolog oder der Landwirt, der Fremdling ein anderes als der, welcher sie seine Heimat nennt. Ein und dieselbe Rede wird genau so oft anders gedeutet und verstanden, als sie Hörer fand. Was sieht nicht das Kind alles in seinem Spielzeug, das andächtige Gemüt in dem Bilde seiner Verehrung! Was liest der erfahrene Menschenkenner alles in den Runzeln und Falten, den welken und verwetterten Zügen eines menschlichen Antlitzes, wie viel erzählen ihm Geberden und Mienenspiel, der Augen strahlendes oder erloschenes Feuer von den Kämpfen und Stürmen einer Menschenseele! Und der Künstler, vernimmt

er nicht im Kunstwerk tausend Dinge, die der gespanntesten Aufmerksamkeit des Laien entgehen? Hat nicht ein jeder von uns das schärfste Auge für die Gegenstände, die seine Berufsthätigkeit ihm lieb und vertraut machte? In den Stimmen der Natur hört die vogelsprachekundige Jugend wie der Naturmensch die Gefühls- und Willensäufserungen verwandter Wesen, und der Malaie sagt von seinen Bambuswäldern, deren durchlöcherten Zweigen der Wind die mannigfachsten Töne entlockt: Die Waldorgel bläft immer jedem sein eigenes Lieblingsstück.

Wir sehen also: wenn zwei dasselbe wahrnehmen, so nehmen sie doch nicht genau dasselbe wahr. So viel Beobachter, so viel verschiedene Vorstellungen von einem und demselben Gegenstande. Woher diese Verschiedenheit der Auffassung bei sonst gleicher Sinnesorganisation? Verhielten wir uns beim Wahrnehmen vorwiegend leidend, könnten die Aufsendinge sich unserm Innern unmittelbar einprägen und so ihr Wesen ihm gleichsam überliefern, so müfsten sie immer und überall dieselben Vorstellungen hinterlassen, und eine Verschiedenheit der Auffassung wäre unmöglich und unerklärlich. Die Thatsache aber, dafs jeder der Wahrnehmenden etwas zu der Empfindung hinzubringt und so sie bereichert, verändert, spricht zweifellos für die Aktivität der Seele, die dem veranlassenden Sinnesreize gegenüber die Hauptsache thun und die Wahrnehmung jenem Reize gemäfs erzeugen mufs. Sie weist auf eine Aktivität hin, deren Stärke wesentlich abhängt von der Summe und Art der bereits vorhandenen psychischen Produkte: denn eben jene geistigen Elemente, die den eigentlichen Empfindungsinhalt begleiten, lassen uns auf die Ursache schliefsen, welcher die Wahrnehmung ihre rasche Aneignung wie ihre eigentümliche Färbung verdankt. Was die Seele bisher in ähnlicher Richtung erlebt, gefühlt, gelernt und erworben, mit dessen Hilfe erfafst sie die Dinge der Aufsenwelt. Und so kommt es, dafs bei fast allen neuen Perzeptionen der bisherige Seeleninhalt sich geltend macht, dafs wir in der Wahrnehmung mehr „gewahr werden“, als eigentlich die Gegenstände derselben uns darbieten, dafs wir letztere durchaus schauen im Lichte vorhandener ähnlicher Vorstellungen.

Es darf sonach der Prozefs der Wahrnehmung nicht als ein so einfacher Vorgang gedacht werden, wie er der oberflächlichen Betrachtung erscheinen mag. Sie ist nicht blofs das Bewufstwerden von Nervenreizen. Zur Empfindung gesellt sich vielmehr in der Regel eine Verschmelzung ihres Inhalts mit ähnlichen Vorstellungselementen und Gefühlen. Mit Hilfe

der letzteren wird die Empfindung im Bewufstsein festgehalten und zu gröfserer Klarheit erhoben, mit ihrer Hilfe den übrigen Gedankenkreisen eingeordnet und so erst wahrhaft angeeignet. Wir bezeichnen aber diesen zweiten Akt zum Unterschied von der Empfindung oder Perzeption als Apperzeption oder geistige Aneignung. Es ist dies ein psychischer Vorgang, der auch jenseits des Gebietes der Wahrnehmungen sich geltend macht und von der gröfsten Bedeutung für alle Erkenntnis, ja für unser gesamtes geistiges Leben sich erweist.

Sehen wir zu, nach welchen Gesetzen er sich vollzieht.

Gesetzt, es biete sich uns die seltene Erscheinung einer Sonnenfinsternis dar. Lichtstrahlen von wechselnder Stärke kommen von dem leuchtenden Abschnitte der Sonnenscheibe und fallen auf die Netzhaut unsres Auges. Ein physikalischer Vorgang, der aufserhalb des Leibes stattfindet, tritt somit an unsre Sehnerven heran. Hierdurch werden die peripherischen Enden der letzteren zu einer Thätigkeit veranlafst, die als Nervenreiz sich bis zu den zentralen Enden der Nerven fortpflanzt und dort eine bestimmte Veränderung herbeiführt, die man als Auslösung des Nervenreizes bezeichnet. Es ist dies ein physiologischer Prozefs, der zeitlich und ursächlich wohl an den physikalischen gebunden erscheint, hinsichtlich seines Wesens aber durchaus von ihm sich unterscheidet. Zu diesen in dem Bereiche der Aufsenwelt sich abspielenden Vorgängen tritt nun, durch jene bedingt und hervorgerufen, eine rein innere Thätigkeit, die weder mit Ätherschwingungen noch mit Nervenerregung etwas gemein hat, eine Gegenwirkung der Seele, die Gesichtsempfindung. Das ist der psychische Akt, mit dem die Perzeption abschliefst. Natürlich erhalten wir von der fortwährend sich ändernden Sonnenscheibe verschiedene Gesichtsempfindungen, die, zu einer Einheit verbunden und auf denselben Gegenstand bezogen, ein Bild der Sonnenfinsternis geben: die Perzeption ist eine Wahrnehmung.

Nur das neugeborene Kind dürfte, soweit es überhaupt sehen kann, bei der Perzeption des äufseren Eindrucks stehen bleiben. Stumpf und gleichgiltig, verständnis- und interesselos wird der Mensch in den ersten Monaten seines Lebens die seltsame Himmelserscheinung aufnehmen. Er wird dem gegebenen Empfindungsinhalte nichts hinzufügen, ja nicht einmal alles, was zu sehen ist, gewahr werden und darum kein besonders lebhaftes und scharfes Erinnerungsbild mit hinwegnehmen. Wo die Seele noch wenig Inhalt sich erworben, da perzipiert sie lediglich „ihrer ursprünglichen Natur gemäfs“, d. h. schwach und undeutlich.

Ganz anders bei dem Erwachsenen. Er gewinnt von derselben Naturerscheinung eine weit reichhaltigere, schärfere und klarere Wahrnehmung. Wir bemerken nicht blofs die allmähliche Verfinsterung der Sonne, sondern wir erkennen zugleich auch die Ursache derselben. Wir sehen eine dunkle Scheibe in das Lichtfeld der Sonne eintreten und sagen uns, dafs dies die unerleuchtete Seite des Mondes sei, der auf seiner Wanderung um die Erde soeben zwischen dieser und der Sonne und zwar in einem seiner Knoten — dem Durchschnitte der Ebenen der Erd- und Mondbahn — steht und dessen Schattenkegel uns das Tagesgestirn verhüllt. Wir fügen dem die beruhigende Gewifsheit hinzu, dafs hierbei alles „mit rechten Dingen zugehe", dafs die Verfinsterung nach ganz bestimmten und bekannten Naturgesetzen sich vollziehe — ein Gedanke, welcher der ungewöhnlichen Wahrnehmung ein gut Teil ihrer gemütsaufregenden Kraft nimmt.

Woher diese inhaltreiche und verhältnismäfsig sehr deutliche Wahrnehmung? Sie ist offenbar entstanden unter dem Einflusse des verwandten Seeleninhaltes, den wir den äufseren Eindrücken entgegen brachten, unter der Einwirkung der Anschauungen und Kenntnisse, die wir durch Unterricht, Lektüre und eigene Beobachtung von den Himmelskörpern und ihren Bewegungen bisher gewonnen hatten. Was wir von der mit Spannung erwarteten Naturerscheinung bereits wufsten, was wir an ähnlichen Vorstellungen reproduzierten, mit dessen Hilfe erfafsten, schufen und reihten wir die neue Wahrnehmung dem übrigen Seeleninhalte ein, so dafs sie nun einen klaren und sicheren Bestandteil desselben bildet. Wir apperzipierten sie. Nicht unwesentliche Dienste leistete uns hierbei der durch intellektuelle Gefühle geleitete Wille. Indem wir dem astronomischen Vorgange mit Spannung entgegen sahen, stellte er nicht nur die Sinnesorgane gleichsam zur Beobachtung richtig ein, sondern er hielt auch störende Vorstellungen vom Bewufstsein möglichst fern und liefs nur solche zu, welche der Aneignung des Neuen günstig waren. Dem entsprach zugleich ein physiologischer Vorgang, welcher in der Empfindung der Anstrengung, der Spannung sich geltend machte. In dem Augenblicke der gelingenden Apperzeption wurde (wie dies Wundt's Untersuchungen wahrscheinlich gemacht haben) der Empfindungsreiz von den zentralen Enden der Nerven übertragen auf ein in der Stirnregion des Grofshirns liegendes Gebiet, das als Apperzeptionszentrum gilt. Von diesem wurde die Erregung einesteils zurückgelenkt zu den Sinneszentren, wodurch eine Verstärkung der Wahrnehmung eintrat, anderenteils weitergeleitet zu den Augenmuskeln, in denen gewisse Spannungsempfindungen entstanden,

Überblicken wir noch einmal die Teilvorgänge, die im Akte der Wahrnehmung zu beobachten waren, so ergiebt sich eine überraschende Mannigfaltigkeit derselben: sensitive und motorische Reize, Gesichts- und Muskelempfindungen, reproduzierte Vorstellungen, Gefühle und Willensthätigkeit, sie alle wurden aufgeboten zur Erzeugung eines scheinbar ganz einfachen Produktes, ohne dafs wir jeder dieser einzelnen Aktionen uns gleichzeitig bewufst gewesen wären. Zwei Hauptthätigkeiten aber lassen sich innerhalb des ganzen Vorganges unterscheiden. Wir nehmen von der Sonnenfinsternis einmal nur das wahr, was wir der ursprünglichen Natur unsrer Seele gemäfs empfinden müfsten, wenn sie wie die des Säuglings noch unausgebildet wäre. Es vollzieht sich eine Perzeption. Aber wir sehen zugleich vermöge der durch frühere Beobachtungen erlangten Vorstellungen und Fertigkeiten manches, was dem unerfahrenen Menschen verborgen bleibt, und wir fügen der Wahrnehmung aus unserm Innern zahlreiche geistige Elemente bei, die in der Empfindung überhaupt nicht unmittelbar gegeben sind. Die Seele fafst den äufseren Eindruck auf gemäfs ihres durch die bisherige Thätigkeit erworbenen reichen Inhaltes. Die Perzeption wird zur Apperzeption.

Die Thatsache, dafs die Apperzeption zustande kommt unter Mitwirkung des vorhandenen Seeleninhaltes, macht es nun auch begreiflich, wie ein und dasselbe Naturereignis so ganz verschiedene Auffassungen und Deutungen finden konnte.
Was wir mit ruhigem, gefafstem, ja erhobenem Gemüte beobachten, das ist von jeher den Naturvölkern eine Ursache des Schreckens und gewaltiger Furcht gewesen. Sie sahen die Sonne bedroht von riesigen Dämonen, die ihr das Licht rauben, von gefährlichen Ungeheuern, die sie verschlingen wollten. Diese Gedanken lagen ihnen, deren Dasein noch zumeist durch unaufhörliche Kämpfe mit feindlichen Nachbarn und gewaltigen Raubtieren ausgefüllt wurde, wohl am nächsten. Und darum, weil ihnen die Verfinsterung der Sonne als ein furchtbarer Weltkrieg, als der Welt Untergang erschien, als ein verhängnisvolles Ereignis, das sie selbst zu vernichten drohte, bemächtigten sich der Gemüter die heftigsten Affekte. Wo aber die Vorstellung von den Gestirnen und ihrem ewigen Wechsel bereits eine bestimmte Stelle und Bedeutung in dem religiösen System eines Volkes gewonnen hatte, wo man in der Sonne den erhabenen Lichtgott verehrte, der die Welt regiert und die Schicksale der Menschen lenkt, da mufste die unerwartete Himmelserscheinung der herrschenden Vorstellungs-

gruppe gemäſs als ein religiöses Ereignis apperzipiert werden. Als die Meder und Lydier einst einander gegenüber standen, um eine blutige Entscheidungsschlacht zu schlagen, verfinsterte sich plötzlich der Himmel, und die Sonne verlor ihren Schein. Da erkannten sie, daſs ihre Götter Ormuzd und Mithras ihnen ob ihres Vorhabens zürneten, lieſsen die Waffen sinken und schlossen mit einander Frieden. —

Bei der soeben beschriebenen Wahrnehmung sahen wir die Akte der Perzeption und Apperzeption, so streng sie auch ihrem Wesen nach von einander zu unterscheiden sind, doch nicht zeitlich getrennt sich vollziehen, etwa so, daſs die letztere der ersteren in merklichem Abstande folgte. Vielmehr kam die Perzeption zustande unter dem wesentlichen Einflusse der Apperzeption und gleichzeitig mit ihr. Es fragt sich, ob dies stets so geschieht, ob mit der Perzeption immer zugleich auch die Apperzeption gegeben ist? Erwägen wir die Frage an der Hand eines weiteren Beispiels.

Im Theater zu Korinth lauscht die versammelte Menge dem ernsten Drama, das vor ihr sich abspielt. Was die Schaar der Erinyen, der furchtbaren Rachegeister, in schaurigem Gesang und Tanz soeben offenbart hat, es bewegt noch aller Herzen, und eine heilige, geheimnisvolle Scheu lastet auf den Gemütern. Da fällt mitten in die tiefe Stille das kecke Wort:

Sieh da, sieh da, Timotheus,
Die Kraniche des Ibykus!

Wären diese Worte an anderem Orte und vor Leuten geäuſsert worden, die nichts von Ibykus und seinem traurigen Schicksal wuſsten, so würden sie höchst wahrscheinlich rasch und ohne einen tieferen Eindruck zu hinterlassen an dem Bewuſstsein der Zuhörer vorüber gegangen sein. Letztere würden sich nichts aus dem befremdlichen Zurufe gemacht und auf die beiden Männer wie auf den vorübereilenden Kranichzug nicht sonderlich geachtet haben. Die Wahrnehmung wäre ihnen gleich vielen anderen gleichgiltigen und flüchtigen Eindrücken etwas Isoliertes, Äuſserliches geblieben, eine bloſse Perzeption, die gar leicht der Vergessenheit anheimfällt. Anders bei dem im Theater zu Korinth versammelten Volke! Hier fesselt der Name des vielbeklagten Sängers die Aufmerksamkeit an die wenigen und an sich harmlosen Worte des Mörders, so daſs sie nicht unbeachtet verklingen. Hier findet der unbedachtsame Ausruf lebhaften Widerhall in den Herzen der Zuhörer. Zwar ist es zunächst nur ein dunkles Gefühl, eine Ahnung, die sie leitet. Noch wissen sie nicht, wie sie das Gehörte deuten und sich zusammenreimen sollen. Was können die beiden fremden

Männer mit Ibykus zu thun haben, sie, die rohen Gesellen, mit dem feingebildeten Dichter? Wie kommen sie dazu, von seinen Kranichen zu reden? Solche und ähnliche Gedanken stehen der sofortigen Aneignung der auffallenden Wahrnehmung entgegen. Und darum läfst der Dichter mit feinem psychologischen Takte erst einige Zeit vergehen, bis sie gelingt. Zunächst nimmt der Schwarm der vorüberziehenden Kraniche die Sinne der Zuschauer lebhaft in Anspruch. Sodann pflanzt sich das Wort von den Kranichen des Ibykus — wenn auch sehr schnell — im weiten Bogen bis zu den untersten Sitzen fort und weckt allüberall aufs neue das alte Leid. Und nun ergeht sich die aufgeregte Menge in lebhaften Fragen und Vermutungen:

„Des Ibykus, den wir beweinen?
Den eine Mörderhand erschlug?
Was ists mit dem, was kann er meinen?
Was ists mit diesem Kranichzug?“

Zahlreiche Vorstellungen werden sonach durch die neue Wahrnehmung aufgerufen und zu ihr in Beziehung gesetzt. Man „nimmt alle Gedanken zusammen,“ nämlich die, welche zur Deutung und Ergänzung der Perzeption dienen können. Und in der That machen sich unter all dem reproduzierten Seeleninhalt bald zwei Gedankengruppen geltend, die zum Verständnis der dunklen Wahrnehmungsthatsachen wohl beitragen können. Da sind zunächst die lebhaften Vorstellungen von der ruchlosen Ermordung des Sängers, verbunden mit den Gefühlen tiefen Leids und sittlicher Entrüstung, begleitet von dem Wunsche, den schändlichen Mörder zu finden und dem Vorsatze, auf alle Verdachtsspuren sorgfältig zu achten. Durch den teuren Namen des Erschlagenen vom leisen Schlummer geweckt, bricht diese Vorstellungsgruppe mit neuer Kraft hervor und verleiht dem aufmerkenden Willen eine ganz besondere Energie und Ausdauer. Zum zweiten steigen alle die ernsten Gedanken und Gefühle empor, welche der erschütternde Gesang der Rachegeister in den Zuhörern soeben erzeugt hat: die felsenfeste Gewifsheit, dafs nichts Böses unentdeckt und ungerächt bleibe, die Gefühle heiliger Scheu vor dem gerechten, allmächtigen und allgegenwärtigen Walten der Götter. Und so kommt ihnen der Gedanke: Wie? wenn die Götter uns zur Bestätigung der Eumenidenbotschaft die Mörder herbeigeführt, wenn letztere sich selbst unwillkürlich durch lautes Denken verraten hätten? Wunderbar sind ja die Wege der Himmlischen. Wie sollten ihnen nicht selbst Kraniche zur Entlarvung der Mörder dienen können?

Und ahnend fliegts mit Blitzesschlage
Durch alle Herzen: Gebet acht!
Das ist der Eumeniden Macht!
Der fromme Dichter wird gerochen,
Der Mörder bietet selbst sich dar.

Die Mörder werden ergriffen. Da sie erbleichen und keine befriedigende Aufklärung geben können, so liest man in dem unstäten Blicke und den entstellten Gesichtszügen ihre frevle That, und der einzige unbedachtsame Ausruf gilt als Beweis ihrer Schuld. Rasch schreitet mit den äufseren Ereignissen die Apperzeption jener Wahrnehmung fort, um mit dem Geständnis der Bösewichter sich zu vollenden.

Unzweifelhaft vollziehen sich in vorliegendem Falle Perzeption und Apperzeption nicht gleichzeitig, sondern die geistige Aneignung des Neuen folgt der Wahrnehmung erst nach Ablauf eines mefsbaren Zeitraumes. Zwar könnte man die blofse Gehörswahrnehmung, die Auffassung der von den Mördern vernommenen Laute als Wort und Satz bereits zu den Apperzeptionen rechnen, insofern die Wahrnehmenden die gehörten Laute und Wörter als bekannte erkannt, mit ihnen gewisse Sachvorstellungen verknüpft und diese geistigen Produkte zu einem Urteile verbunden haben. Indessen ist diese Auffassung noch eine so dürftige und unbestimmte, eine so äufserliche und isolierte, dafs sie im Verhältnis zur späteren, tieferen Auffassung sehr wohl als eine Perzeption bezeichnet werden kann. Jedenfalls wird sie mit Hilfe vorhandener Vorstellungen apperzipiert, die ihr erst den rechten Inhalt, die volle Klarheit verleihen. Es giebt also doch wohl Wahrnehmungen, die nicht sofort angeeignet werden, und nicht jede Perzeption ist zugleich Apperzeption. „Eine lose Rede schläft in dummen Ohren.“ Die Jugend behält manches Wort, manche Sentenz rein mechanisch, ohne sie zu verstehen. Nach Jahren erst fällt uns vielleicht die Bedeutung einer Redensart ein, erkennen und deuten wir eine Wahrnehmung, die dem Kindesverstande ein unlösbares Rätsel zu sein schien.[1]) Und selbst dem Erwachsenen treten zuweilen gehörte Worte und Sätze, eine Wahrnehmung, ein Gedanke so fremd und seltsam gegenüber, dafs er im ersten Augenblicke wenigstens nichts aus ihnen zu machen weifs und sich wohl selbst über der neugierigen Frage ertappt: welchen Sinn und welche Bedeutung wohl jenes unverstandene Neue für ihn noch erhalten werde?[2]) Ja, es kommen unzweifelhaft

---

[1]) Beispiele hierfür s. bei Goltz, Buch der Kindheit, 3. Aufl., S. 223.

[2]) Lotze berichtet in seiner Medizin. Psychologie folgende interessante Thatsache. Ein Beobachter hatte zu wissenschaftlichen Zwecken

Perzeptionen vor, die überhaupt nicht apperzipiert werden; dahin gehören z. B. die allerfrühesten disparaten Empfindungen des Kindes, diejenigen Perzeptionen, von denen wir nicht wissen, „wo wir sie hinthun sollen", die wir nicht zu deuten vermögen, Wahrnehmungen, die wegen mangelnder Aufmerksamkeit oder infolge ihrer Flüchtigkeit rasch wieder unter die Schwelle des Bewufstseins sinken.[1] Doch bilden diese nur die Ausnahme. In den meisten Fällen gesellt sich — und zwar um so sicherer, je reicher das Geistesleben ist — zur Perzeption die Apperzeption.

Ob gleichzeitig oder nach Ablauf eines kürzeren oder längeren Zeitabschnittes, das hängt wesentlich von der Art und Regsamkeit der reproduzierten Vorstellungen ab, die zur Perzeption in Beziehung treten. Wiederholen wir eine schon oft gehabte Wahrnehmung, wie wenn wir z. B. einen Freund, eine Strafse, einen Baum wiedererkennen, ein Geräusch, den Ton einer Stimme als wohlbekannt richtig deuten oder Geschriebenes und Gedrucktes lesen, so verschmilzt die Perzeption ohne weiteres mit den nahezu gleichen oder ähnlichen Vorstellungen, die ihr entgegen kommen. Die apperzipierende Thätigkeit bewegt sich hier, unterstützt durch erworbene funktionelle Dispositionen der Sinnesnerven, in bekannten und darum geläufigen Bahnen. Aber auch da, wo eine neue Wahrnehmung eintritt und als zu bekannten Begriffen und Kategorien gehörig erkannt wird, wie wenn z. B. der Botaniker eine noch nicht gesehene seltene Pflanze auf den ersten Blick ihrer Gattung einreiht, oder der Richter eine strafbare Handlung sofort unter einen bestimmten Gesetzesparagraphen stellt, vollzieht sich die Apperzeption in der Regel leicht und ohne Verzug. Am schnellsten kommt sie offenbar dann zustande, wenn das Neue nicht erst ältere ähnliche Vorstellungen zu wecken braucht, sondern wenn diese bereits als herrschende Gedankengruppe hoch und klar

---

die Wirkung eines narkotischen Mittels an sich versucht. Als er nun aus der Betäubung allmählich erwachte, sah er wohl die im Zimmer anwesenden Personen wieder; allein mit seiner eigenen Gestalt wufste er nichts anzufangen. Erst als sein Blick auf den ihm gegenüber hängenden Spiegel fiel, erkannte er sich selbst. Jetzt erst im Augenblicke des Wiedererkennens ward demnach die Perzeption zur Apperzeption.

[1] Es bestätigt dies eine Äufserung J. Pauls: „Goethe fafst auf Reisen alles bestimmt auf; ich gar nicht, bei mir ist alles romantisch zerflossen. So reise ich durch Städte, ohne etwas darin gesehen zu haben; mich reizen blofs schöne Gegenden, die eben dem Romantischen zusagen, oder ein Mensch, ein Buch u. dgl. Ich weifs und sehe zwar alle Individualitäten des Lebens; aber ich frage nichts darnach und vergesse sie." (Wahrheit a. J. P. Leben, V, S. 105).

im Bewufstsein stehen.[1]) Es halten hier, wie Lazarus treffend bemerkt, apperzipierende Vorstellungen „gleichsam wie Gewappnete in der inneren Veste des Bewufstseins, um auf alles, was in den Thoren der Sinne sich zeigt, sich zu stürzen, es zu überwinden und sich dienstbar zu machen.“ [2]) In all diesen Fällen werden wir uns der Apperzeption als einer besonderen Thätigkeit kaum bewufst. Wir versetzen nach aufsen, in den Gegenstand der Wahrnehmung, was aus unserem Innern der letzteren hinzugefügt wird. Wir glauben lediglich zu perzipieren, wo wir doch den äufseren Eindruck bereits aneignen. Nur ausnahmsweise (z. B. bei dem Wiedererkennen geliebter Personen) ist mit ihm eine starke Gefühlsaufregung verbunden. Die Apperzeption vollzieht sich gleichsam von selbst, ohne unser ausdrückliches Wollen, ja nicht selten gegen unser Wollen. Man kann sie daher als passive Apperzeption ansehen. Nicht als ob die wahrnehmende Seele sich passiv verhielte. Vielmehr ist sie auch hier durchaus aktiv. Die von Wundt entlehnte Bezeichnung will nur andeuten, dafs die Apperzeptionsthätigkeit lediglich den Gesetzen des psychischen Mechanismus folge, nicht aber durch freiwirkende Ursachen, wie z. B. den Willen, bestimmt werde. —

Anders verhält es sich dagegen da, wo eine neue Wahrnehmung, die vermöge ihres Inhaltes lebhafte Gefühle weckt, nicht sogleich die ihr am meisten entsprechende Vorstellungsgruppe zu reproduzieren vermag. Sie widerspricht vielleicht allem Bekannten so sehr, tritt ihm so unerwartet, so neu und fremd gegenüber, dafs wir sie nicht mit diesem zusammenreimen können. Und darum findet das Neue nicht den Eingang zu unserm Inneren, „es bleibt uns nur auswendig, wir werden sein nicht inne.“ Es bemächtigt sich dann unser eine gewisse Unruhe, ein drückendes Unlustgefühl: wir „wissen uns nicht hineinzufinden“, wissen nicht, „wo wir das Fremde hinthun,“ „was wir denken sollen.“ Die Verwunderung, das Erstaunen über die unglaubliche Wahrnehmung kann sich unter Umständen

[1]) Dem Knaben, der, Gespenstergeschichten im Kopfe und Furcht im Herzen, den einsamen Schulweg über das öde Moor wandert, werden im Nu die Erscheinungen seiner Umgebung zu schreckenden Spukgeistern. Im raschelnden Laube vernimmt er den gespenstigen „Gräberknecht“, im Knistern des Röhrichts die unselige „Spinnerin“, und wie es unter seinem Fufse brodelt, wie aus dem berstenden Moor das Wasser zischend hervorquillt, da hört er die gespenstische Melodie des „ungetreuen Geigenmannes“, da sieht er sie leibhaftig vor sich, die unglückliche Frau, die um ihre arme, verlorene Seele klagt, und schaudernd eilt er heimwärts. (Vgl. das Gedicht „Der Knabe im Moor“ von A. v. Droste-Hülshoff.)

[2]) Zur Lehre von den Sinnestäuschungen, S. 14.

steigern bis zum Affekt: „man verliert den Kopf", die Geistesgegenwart, steht völlig ratlos den äufseren Eindrücken gegenüber oder antwortet ihnen mit den seltsamsten, wunderlichsten Willensentschliefsungen.[1]   So führt also die neue Wahrnehmung zunächst eine Hemmung, einen Widerstreit im Bewufstsein herbei; sie regt Vorstellungsgruppen und Gefühle auf, die in raschem Wechsel einander ablösen und versetzt so das Gemüt in Spannung und Unruhe. Der momentane Zustand der Seele aber findet seinen Ausdruck in dem Geständnis: „Ich verstehe das (Neue) nicht; das ist mir unbegreiflich."

Wenn während dieser Zeit die Perzeption gleichsam als der einzige feste Punkt unter all den schwankenden innern Zuständen erscheint, so liegt die Frage nahe, was ihr denn die Kraft giebt, sich trotz aller Gegensätze im Bewufstsein zu behaupten. Gewifs beruht ihre Stärke zunächst auf dem andauernd wirkenden Sinnesreize; was durch die Thore der Sinne einzieht, erweist sich für den ersten Augenblick wenigstens meist mächtiger, als die stärksten Erinnerungsbilder, die ihm entgegenkommen. Bald aber macht sich noch ein anderer Faktor geltend. Wir erinnern uns, dafs die Perzeption lebhafte Gefühle hervorrief. Diese kündigen als Vorboten der Einsicht dunkel die objektive und subjektive Bedeutung der neuen Wahrnehmung für den übrigen Seeleninhalt an. Jeder Erkenntnis eilt ein Gefühl voraus, das die neue Wahrheit mehr ahnen als schauen läfst,[2]) das wohl die Richtung andeutet, in der sie zu finden ist, aber die wünschenswerte Klarheit und Sicherheit des Erkennens nicht zu bieten vermag. Mit Hilfe unbewufster geistiger Elemente, die der Schwelle des Bewufstseins nahe stehen, fühlen wir dunkel, welche sachlichen Beziehungen zwischen dem Neuen und unserer bisherigen Erfahrung bestehen, ob jenes ihr gänzlich oder nur zum Teil, ob hinsichtlich der Form oder des Inhaltes widerspricht. Im Gefühl er-

[1]) So erging es Livingstones treuem Diener, der jenen auf seiner Fahrt von Südafrika nach Europa begleiten wollte. „Er hatte in seiner afrikanischen Heimat nie — auch nicht annähernd — eine Wasserfläche kennen gelernt, die sich dem gewaltigen Spiegel des Ozeans hätte vergleichen können. Als er nun rings um sich nichts als Wasser erblickte und sein hohes Schiff vom Meere getragen auf der Oberfläche desselben dahingleiten sah, konnte er die neue, gewaltsam andrängende Vorstellung nicht bewältigen und stürzte sich sinnverwirrt in die Wogen des Meeres, um daraus nie wieder emporzutauchen." Olawsky, Die Vorstellungen im Geiste des Menschen, S. 71 ff.

[2]) „Das merkwürdige Gefühl einer daliegenden Wahrheit oder Lüge läuft vor jedem Beweise voraus, der sie hervorziehet, wie das Gefühl der feinsten ästhetischen Mängel und Reize vor der kritischen Entwicklung derselben." Jean Paul's Werke, XXXV, 115.

kennen wir weiter, welche Förderung oder Hemmung wohl unser inneres Leben von der neuen Wahrnehmung zu erwarten habe. Wir sind uns nicht blofs dunkel bewufst, was sie an sich, sondern auch, was sie insbesondere für uns bedeutet, was sie zur Erhöhung oder zur Herabstimmung unseres Gemütslebens beiträgt. Ihre Beziehung zum Ich wird also instinktiv erfafst. Solche Gefühle nun sind wohl geeignet, ein starkes, auf die Perzeption gerichtetes Streben zu wecken. Sie verleihen jener geradezu einen bestimmten Motivwert für den Willen. Letzterer ist es, welcher die neue Wahrnehmung um der mit ihr verbundenen Gefühle willen festhält und vor dem Sinken ins Unbewufste bewahrt. Und zwar geschieht das mit Hilfe verwandter Vorstellungen, die ihr gegenübertreten. Denn der Wille greift hinein in den bunten Wechsel der Vorstellungen und Gefühle und weist zurück, was zu dem Neuen nicht in naher Beziehung steht und führt herbei, was ihm ähnlich ist. Indem er so gewissermafsen Ordnung stiftet unter den sich anbietenden Reproduktionen, können allmählich die Gedankengruppen aufsteigend sich entfalten, die der Perzeption hinsichtlich ihres Inhaltes und Gefühlstones am günstigsten sind. Es bildet sich eine Gruppierung solch verwandter Vorstellungen, welche Herbart nicht unpassend als Wölbung bezeichnet hat. Und nun beginnt die sorgfältige Vergleichung des Neuen mit dem Alten, das Abwägen der Gründe, die für die Einreihung des ersteren in diese oder jene Gedankenverbindung sprechen — „man überlegt", d. h. man legt die Vorstellungen gleichsam vergleichend über einander. Man bildet Urteile, Schlüsse, gleicht vorhandene Gegensätze aus und stiftet neue Verbindungen. Man prüft sämtliche dem Bewufstsein nahe stehenden Vorstellungsmassen im raschen Überblicke darauf hin, welche von ihnen wohl am besten mit der Perzeption sich vereinigen lasse oder zuvor einer Umformung bedürfe — „man nimmt alle Gedanken zusammen." Und wenn nun eine solche Vorstellungsgruppe sich findet, wenn sie mit ihren Verbindungen (Gefühlen, Strebungen) gleichsam an die Spitze des Gedankengewölbes tritt, dann sind alle Gegensätze soweit zurückgedrängt, dafs die Perzeption mit ihr zu einem einzigen Produkte verschmelzen kann. Erstere wird ihr als ein neues, verwandtes Glied eingefügt, so dafs die Wahrnehmung nun nicht mehr isoliert dasteht, sondern ihre Stelle innerhalb eines gröfseren, wohlgeordneten und festgegründeten Gedankenkreises einnimmt; sie ist mit Hilfe desselben angeeignet, apperzipiert worden. Damit hat sich zugleich das Unlustgefühl, das die Überlegung begleitete, verloren und dem

Gefühle einer Bereicherung und Förderung des geistigen Lebens Platz gemacht. Stärker noch als beim Beginne und im Verlaufe des Prozesses fühlen wir die Bedeutung des neuen Eindruckes für unser Ich. An die Stelle des Zweifels und der Ungewifsheit ist das Bewufstsein von der gewonnenen Erkenntnis getreten. Wir stehen nun nicht mehr einer fremden, rätselhaften Wahrnehmung gegenüber, sondern erkennen in ihr längst Bekanntes oder wenigstens Begreifliches; nun „sehen wir das Neue mit ganz anderen Augen an“, mit dem inneren Auge nämlich des Verständnisses, der Apperzeption.

Wir haben hier eine Art der Apperzeption, die sich wesentlich von der oben besprochenen, der passiven, unterscheidet. Dort sahen wir Perzeption und Apperzeption gleichzeitig oder in rascher Folge eintreten; hier trennt beide seelischen Vorgänge ein mefsbarer Zeitraum. Dort vollzogen Perzeption und Aneignung sich unwillkürlich, fast unbemerkt und ohne besonderen Kraftaufwand. Hier werden wir uns der Apperzeption um so stärker bewufst, je schwieriger die Überlegung ist und je länger die „denkende, verweilende Betrachtung der Vorstellungen“ dauert. Dort folgte die Apperzeptionsthätigkeit im wesentlichen den Gesetzen des psychischen Mechanismus. Hier dagegen machen frei wirkende Ursachen beim Vorstellungsverlaufe sich geltend. Im Gefühl wird der Wert der Perzeption für das Ich, ihre Bedeutung für das übrige Vorstellungs- und Gemütsleben erkannt. Es tritt der Wille, bestimmt durch Gefühle sinnlicher, intellektueller, ästhetischer oder moralischer Art, als leitende und ordnende Kraft auf, deren anstrengende Thätigkeit uns in starken Innervationsempfindungen zum Bewufstsein kommt. Es ist die aktive Apperzeption, die wir kennen lernten. Je öfter ein und dieselbe aktive Apperzeption wiederholt wird, desto leichter geht sie von statten, desto geringeren Kraftaufwand wird sie nach und nach in Anspruch nehmen. Der Inhalt des Denkprozesses, dessen Durchführung anfangs geraume Zeit und bedeutende Anstrengung kostete, verdichtet sich allmählich zu Begriffen und allgemeinen Urteilen, deren apperzipierende Kraft sich mehr und mehr geltend macht und die Überlegung erheblich abkürzt. Auf diese Weise befestigen sich Apperzeptionen, die, ursprünglich aktiven Charakters, schliefslich von passiven Apperzeptionen kaum zu unterscheiden sind.[1]) —

[1]) Aus dieser Thatsache erhellt, wie unrichtig und unpraktisch es ist, „die verweilende, denkende Betrachtung“ als ein wesentliches Merkmal der Apperzeption anzusehen (s. Nieden im Jahrb. d. Vereins f. wissensch. Pädagogik, XIV, S. 80 ff.). Eine Apperzeption hört auf, eine solche zu sein, je rascher sie allmählich zustande kommt? Aber welches ist die Grenze,

Nach unsern bisherigen Erörterungen erscheint es als ein wesentliches Merkmal der Apperzeption, dafs eine neue, isolierte Wahrnehmung mit einer älteren verwandten Vorstellungsgruppe verschmilzt, einer gröfseren und wohlgegliederten Gedankenmasse eingefügt wird. Es ist dies nicht so zu verstehen, als ob jede apperzipierte Vorstellung nun gleichsam lokalisiert, an einen bestimmten Vorstellungskreis gebunden sei, mit dem allein sie reproduziert und gedacht werden könne. Vielmehr kann ein und dieselbe Perzeption mit Hilfe verschiedener Vorstellungsgruppen apperzipiert werden [1]) und demnach als Glied derselben auf verschiedene Veranlassung hin ins Bewufstsein zurückkehren. Eine Wahrnehmung wird anderen Seelenerzeugnissen eingefügt, heifst daher nur soviel als: sie wird mit ihnen zeitlich und inhaltlich so intensiv zusammengedacht, dafs fortan eins das andere regelmäfsig reproduziert.

---

bis zu welcher sie diesen Namen noch führen darf? Ist es überhaupt zulässig, die längere oder kürzere Zeit, die ein seelischer Vorgang in Anspruch nimmt, als ein wesentliches Merkmal seines Begriffs zu bezeichnen? Gewifs geht beim Lernprozefs der Apperzeption meist eine längere Überlegung voraus — je tiefer und gründlicher, desto besser. Aber das ist doch nur die eine Art geistiger Aneignung, ein spezieller Fall derselben, dessen Eigentümlichkeit nicht zu einem Merkmale des allgemeinen Begriffes erhoben werden darf. Wenn übrigens Nieden neben der von ihm beschriebenen Apperzeption noch eine andere (die „unbefangene“) anerkennt, bei der sich die denkende, verweilende Betrachtung „nicht vollständig geltend mache“, so hebt er damit nachträglich wieder auf, was er vorher so kategorisch dem Begriff der Apperzeption zugesprochen hatte. Vgl. a. Erläuterungen z. Jahrbuch XIV, S. 66—67.

[1]) Warum lesen wir z. B. einen Aufsatz, ehe er endgiltig stehen bleibt, nach einiger Zeit noch einmal durch, und warum macht er dann zu unserer Überraschung nicht selten einen anderen Eindruck als beim Niederschreiben? Doch wohl, weil jetzt andere apperzipierende Gedankenverbände ihm entgegenkommen, die während der Abfassung desselben dem Bewufstsein fern gehalten wurden, weil wir jetzt freier und unbefangener die uns gleichsam fremd gewordene Arbeit beurteilen. — Darum gilt es auch als eine bewährte Lebensregel, alle neuen, unerwarteten und wichtigen Erfahrungsthatsachen da, wo die Pflicht nicht ein anderes gebietet, nicht sofort endgiltig zu apperzipieren und demgemäfs sich zu entscheiden, sondern man rät dem überraschten und erregten Kopfe, vor allem Zeit vergehen zu lassen, die Sache „zu beschlafen“, sie sich noch einmal zu überlegen. Was heut ihm unerträglich, unvereinbar mit seiner Ehre, seinem Glücke zu sein scheint, das sieht er morgen vielleicht mit ganz anderen Augen an, d. h. es finden sich apperzipierende Vorstellungen, die dem Neuen eine ganz andere, vorher nicht geahnte Bedeutung beilegen. Eben weil die Apperzeption von ein und derselben Thatsache rasch wechseln, weil letztere verschiedenen Apperzeptionsgruppen eingereiht werden kann ist es Grundsatz des charakterfesten Mannes, wichtige Entschliefsungen nicht von vorübergehenden Stimmungen abhängig zu machen.

Welchen Erfolg hat nun aber die Aneignung einer Perzeption durch eine ältere Vorstellungsmasse? Was gewinnen beide durch diesen Vorgang, was insbesondre die apperzipierte Wahrnehmung?

Manche schwache, unklare und flüchtige Perzeption würde fast unbemerkt an unserm Innern vorübergehen, wenn nicht die hinzutretende Apperzeptionsthätigkeit sie im Bewufstsein fest hielte. Diese schärft die Sinne, d. h. sie verleiht den Sinnesorganen ein höheres Mafs von Energie, so dafs das spähende Auge nun sieht und das lauschende Ohr hört, was für gewöhnlich unbeachtet bleibt. Aber auch bei starken und deutlichen Wahrnehmungen macht sich diese unterstützende Kraft der Apperzeption geltend. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf Merkmale der Wahrnehmungsgegenstände, die wenig hervortreten und darum meist übersehen werden; sie schärft also wiederum Auge und Ohr, so dafs sie besser und gründlicher beobachten. Wenn der Geldwechsler unter tausend Banknoten die gefälschte trotz ihrer täuschenden Ähnlichkeit herausfindet, wenn der Juwelier an einem Schmucke den kleinsten, dem blofsen Auge kaum erkennbaren Fehler sofort bemerkt, wenn der Physiker deutlich die Obertöne einer angeschlagenen Saite vernimmt, so sind es überall Apperzeptionsvorgänge, die den Sinnen eine besondere Schärfe verleihen. Wir sehen und hören hiernach nicht blofs mit Augen und Ohren, sondern ebensosehr mit Hilfe älterer Vorstellungen, dem apperzipierenden Inhalte unsrer Seele.

Die Apperzeption thut aber noch mehr; sie bereichert die Perzeptionen oft mit Merkmalen, die in der Sphäre des Wahrnehmens gar nicht gegeben sind, sondern auf grund früherer Erfahrungen oder als Ergebnis gewisser Schlüsse hinzugefügt werden. Wir erinnern an die durch eine Sonnenfinsternis uns übermittelte Wahrnehmung, die gar manches enthält, was unmittelbar nicht gesehen werden kann, sondern durch unser Denken in die Perzeption hineingetragen wurde. Solche ergänzende Apperzeption ist bei den allermeisten Wahrnehmungen thätig. Wir begegnen ihr bei dem geübten Zeitungs- und Romanleser, der von den einzelnen Wortbildern nur einige Buchstaben, von jedem Satze nur eine Anzahl Worte wirklich perzipiert, das Übrige aber aus seinem eigenen Gedankenvorrate hinzufügt, bei dem Geologen, dem die Felsschichten des Erdinnern mit ihren Pflanzen- und Tierabdrücken und ihren Versteinerungen von gewaltigen Naturrevolutionen der Urzeit erzählen, bei jedem, der eine Person aus weiter Ferne nur an einzelnen wenigen Merkmalen, an der



Gröfse, der Bewegung, der Kleidung erkennt. Wir sehen in dem Bildnisse eines bedeutenden Mannes viel mehr, als der Maler mit all seiner Kunst darzustellen vermag; wir schauen historische Landschaften und Orte im Lichte der Vorstellungen und Gedanken, die wir von ihnen durch unsere Studien oder sonstige Lebenserfahrungen gewannen. Wie ganz anders mag darum die ewige Roma sich im Kopfe eines mittelalterlichen Lehensmannes widergespiegelt haben, als in der Seele eines Luther, eines Herder und Goethe! Und wenn wir umgekehrt für gewisse historisch überlieferte Eigentümlichkeiten eines Volkes oder Stammes in der Eigenart seines Landes einen wesentlichen Erklärungsgrund erkennen, so macht sich in solcher Auffassung nicht minder die ergänzende Apperzeption geltend.

Von grofser Bedeutung ist sie insbesondere für die Bildung der Raumvorstellungen. Es gilt als ausgemacht, dafs das Kind anfänglich nur Flächen wahrnimmt und keine Vorstellung von der Tiefendimension hat; es greift nach allem, z. B. nach dem Monde, ohne Rücksicht auf dessen Entfernung, alle Gegenstände sind ihm ursprünglich gleich nahe. Es würde auch wohl nie zu einer solchen Vorstellung gelangen, wenn es nur auf die Gesichtsempfindung angewiesen wäre. Dieser gesellt sich aber gar bald der Tastsinn bei, dessen eigentümliche Empfindungen, indem sie sich mit denen des Auges verknüpfen, Körper von Flächen unterscheiden lehren und zwar selbst dann, wenn letztere nicht in unsrer unmittelbaren Nähe sich befinden. Wie ist das möglich? Wie können von uns, deren Auge eigentlich nur Flächen sieht, entfernte Gegenstände, die wir nicht betasten können, trotzdem als Körper wahrgenommen werden? Diese Thatsache scheint nur mit Hilfe der Apperzeption erklärt werden zu können. Dem Menschen drängt sich nach und nach die Erfahrung auf, dafs diejenigen Objekte der Aufsenwelt, die dem Tastsinn eigentümliche Muskelempfindungen (wie sie nur ein Körper veranlafst) zuführen, auch dem Auge ein Gesichtsbild übermitteln, das sich hinsichtlich der Verteilung von Licht und Schatten, der gröfseren oder geringeren Schärfe der Umrisse u. s. w. von entsprechenden Bildern, wie sie Flächen erwecken, unterscheidet.[1]) Diese Perzeptionen vereinigen sich, so oft sie nahezu gleichzeitig in das Bewufstsein treten, zu einer Gesamtvorstellung, zur Vorstellung von einem Körper. Gesetzt nun, es zeige sich derselbe oder ein ähnlicher Körper in weiter Ent-

[1]) Die Darlegung der physiologischen Bedingungen, unter denen das stereoskopische Sehen zustande kommt, darf hier, wo nur der Anteil der Apperzeption an der Entstehung der Körpervorstellung nachgewiesen werden soll, wohl unterbleiben.

fernung von uns, so wird er zunächst nur auf unser Auge wirken und nur diejenigen Elemente der vorhin erwähnten Gesamtvorstellung reproduzieren, die einer gleichen oder ähnlichen Gesichtsempfindung als der soeben sich vollziehenden ihre Entstehung verdanken. Nun sind diese aber mit Vorstellungen von gewissen Muskelempfindungen verknüpft, die auf die Wahrnehmung eines Körpers und nicht einer Fläche hinweisen; folglich werden diese nach dem Gesetze der Gleichzeitigkeit ebenfalls ins Bewufstsein treten und im Verein mit jener reproduzierten Gesichtsempfindung eine Vorstellungsmasse darstellen, welche die neue Wahrnehmung aufnimmt, deutet und durch ein neues Element — das Merkmal der dritten Dimension — ergänzt. So entsteht eine Aneignung der neuen Vorstellung durch die ältere, die sich ausspricht in dem Urteil: Auch das ist ein Körper. Wem diese Apperzeptionshilfe fehlt, wer, wie das Kind in seinen ersten Wochen und Monaten, noch zu wenige räumliche Vorstellungen besitzt, der wird in diesem Falle nur Flächen, nicht Körper wahrnehmen. Man kann demnach sagen, dafs die Apperzeption unsre räumliche Anschauung erst vollende. Sie thut das in so unzähligen Fällen, dafs wir ihre Wirksamkeit gewöhnlich übersehen und da Körper wahrzunehmen glauben, wo die Apperzeption mit Hilfe der Erfahrung doch nur auf solche schliefst. —

Aus vorstehenden Beispielen ergiebt sich, dafs die Apperzeption, indem sie schwache Perzeptionen verstärkt und im Bewufstsein festhält, im übrigen aber die Wahrnehmungen ergänzt, berichtigt und vervollständigt, all diesen Seeleninhalten zu gröfserer Klarheit und Deutlichkeit verhilft. Sie thut es selbst da, wo die apperzipierte Wahrnehmung durch sie nicht um einzelne Merkmale bereichert wurde. Erfassen wir z. B. ein Beobachtungsobjekt durch einen Begriff, dem es zugehört, eine neue Erfahrung durch ein Gesetz, dem sie unterzuordnen ist, so gewinnt die Perzeption schon durch die Subsumtion unter Allgemeines an Klarheit: wir unterscheiden dann in ihr Wesentliches von Unwesentlichem, und die wichtigsten Merkmale der neuen Wahrnehmung erhalten durch den übergeordneten apperzipierenden Begriff eine erwünschte Verstärkung. Mit der Klarheit erhöht sich ferner die Regsamkeit der apperzipierten Vorstellung. Durch ihre Einfügung in einen gröfseren, wohlgeordneten, von lebhaften Gefühlen begleiteten Gedankenkreis tritt sie zu so vielen Gliedern desselben in äufsere und innere Beziehung, dafs ihr eine regelmäfsige Reproduktion gesichert ist; sie kann nur mit diesen Vorstellungen selbst je der Vergessenheit anheim-

fallen. Gehört sie überdies mehr als einer Vorstellungsgruppe an, so wird sie sich nicht nur einer häufigen, sondern zugleich auch vieldeutigen Reproduktion zu erfreuen haben, die ihren Inhalt nach den verschiedensten Seiten hin aufhellt.

Freilich giebt es auch Fälle, wo die Apperzeption nichts weniger als gründlich verfährt, wo sie geradezu eine oberflächliche, flüchtige Auffassung der Aufsendinge begünstigt. Unzähligemal gehen wir durch eine bekannte Strafse an hervorragenden Gebäuden vorüber, ohne diese darum besser und deutlicher als früher zu perzipieren: mit Hilfe der Apperzeption finden wir uns eben auch bei einer nur flüchtigen Wahrnehmung zurecht, und so nötigt uns nichts, schärfer und eingehender zu beobachten. Wie vielmal wir bei unsrer Lektüre schon das Alphabet wiederholt und wiedererkannt haben, ist gar nicht zu sagen, und doch vermögen nur wenige unter uns ohne besondere Vorübung die grofsen Buchstaben der deutschen Druckschrift genau nachzubilden: so hat uns die Apperzeption verwöhnt, jene Lautzeichen nur dunkel und unvollständig zu perzipieren. Sie verleitet sogar nicht selten zu falschen Auffassungen: was wir wünschen oder fürchten, das glauben wir leibhaftig vor uns zu sehen. Wenn der Knabe in Goethes Ballade einen Nebelstreifen auf der Uferwiese für den Erlkönig, leuchtende Weiden für dessen Töchter hält und im Säuseln des Windes die lockenden, schmeichelnden Worte der Wassernixe hört; wenn Lessings Recha in dem Tempelherren einen vom Himmel gesandten Engel sieht, so liegen hier nicht irrige Wahrnehmungen vor: „Die Sinne betrügen nicht: nicht weil sie immer richtig urteilen, sondern weil sie gar nicht urteilen.“ [1]) Die an der Pforte des Bewufstseins lagernden apperzipierenden Vorstellungen sind es vielmehr, welche die Illusion verschuldeten; denn indem sie sich für identisch mit der neu eintretenden Wahrnehmung ausgaben, nahmen sie dieselbe auf und veränderten sie ganz in ihrem Sinne und ihrem Inhalte gemäfs.

Dafs in solchen Fällen die Apperzeption die objektive Wahrheit und Klarheit der Wahrnehmung vermehre, wird man nicht behaupten können. Wohl aber darf man sagen, dafs die Perzeptionen durch ihre Einfügung in andere, wenn auch falsche Vorstellungsgruppen an Regsamkeit und Stärke gewinnen; leicht können sie dann bei späteren Reproduktionen immer noch die rechte Apperzeptionshilfe finden, welche die mangelhafte Auffassung nachträglich verbessert und so zu gröfserer Klarheit erhebt. —

Wie die apperzipierte, so erleidet auch die apper-

[1]) Kant, Anthropologie, S. 33.

zipierende, d. i. die ältere, reproduzierte Vorstellungsve
bindung in dem Prozefs der geistigen Aneignung meist ei
Veränderung. Je öfter sie auf Veranlassung neuer Perzeption
ins Bewufstsein zurückkehrt und jenen gegenüber ihre Glied
entwickelt, desto *stärker* und klarer kann sie werden, des
öfter bietet sich ihr Gelegenheit, neue Verbindungen einzugeh
und so die eigene *Regsamkeit* zu vermehren. Dazu komm
dafs die mit ihr schliefslich verschmelzende neue Wahrnehmun
in vielen Fällen sie *bereichert* und wesentlich *ergänz*
Die durch Beobachtung einer Sonnenfinsternis gewonnene deut
liche Perzeption z. B. fügt der apperzipierenden Vorstellungs-
gruppe neue Merkmale: die Erscheinungen der Protuberanzen
der Corona, gewisser Farbenbildungen während der Dämmerung
u. a. hinzu, ohne die sie nun nicht mehr gedacht und reprodu-
ziert wird. Die apperzipierenden Gedanken und Gemütszustände
der lauschenden Volksmenge im Theater zu Korinth erhalten
durch die energisch angeeignete, unerwartete Perzeption eine
Ergänzung, wie sie in dieser Vollständigkeit und Raschheit
kaum einer erwartet hatte. Und wenn der Botaniker eine
neuentdeckte Pflanze einer bekannten Klasse einreiht, wenn der
Richter ein Vergehen unter einen bestimmten Paragraphen des
Strafgesetzes stellt, so erweitern sie ebenfalls den Umfang
gewisser subsumierender Begriffe. Auf diesem Wege — dem
der Bereicherung und Ergänzung — wandeln überhaupt nach und
nach sich apperzipierende Vorstellungsgruppen zu Gemeinbildern
und logischen Begriffen, singuläre und partikuläre Urteile zu
Gesetzen und Regeln um. Indem die apperzipierten Wahr-
nehmungen so die allmähliche logische Um- und Durchbildung
unsres Gedankenkreises fördern, vergelten sie gleichsam den
aneignenden Elementen reichlich den Dienst, den diese ihnen
im Akte der Apperzeption erwiesen.

Enthielt die apperzipierende Vorstellungsgruppe falsche
Merkmale, dann übernimmt die Perzeption wohl die *Berich-
tigung* derselben. Es geschieht dies in allen den Fällen, wo
sich uns eine genau und aufmerksam beobachtete Thatsache
wiederholt aufdrängt, wo wir eine Wahrnehmung machen, die
den Empfindungsobjekten vollständig entspricht und die darum
eine solche Stärke und Klarheit entwickelt, dafs wir sie trotz
entgegengesetzter Bewufstseinsinhalte nicht zurückzuweisen, zu
widerlegen vermögen. Dann lehren z. B. dem Kinde die grünen
Samenkapseln der Kartoffelstaude, dafs die Kartoffeln nicht, wie
es bisher geglaubt, die Früchte, sondern die Wurzelknollen
jener Pflanze sind, dann überzeugt es sich beim Besuche des
zoologischen Gartens zu seiner Verwunderung, dafs der Fisch-

otter nicht, wie es sich wohl einbildete, eine im Wasser hausende Schlange ist, oder es berichtigt sein Bild vom Walfische, von der Fledermaus, deren Name bisher nur allzusehr die Vorstellungen von diesen Tieren beeinflufst hatte.

Ist die neue Wahrnehmung derart, dafs sie nicht blofs eine oder mehrere Gesamtvorstellungen, sondern grofse, weitverzweigte Gedankenkreise berichtigt, so erleidet die apperzipierende Vorstellungsmasse eine Veränderung, die einer Zersetzung, einer völligen Umwälzung gleich kommt. Es werden dann ganze Gedankengruppen aufgescheucht, um der Perzeption gemäfs sich aufzulösen und neu zu gestalten. Wir müssen festgewurzelte und uns liebgewordene Vorstellungsverbindungen aufgeben und neue, unsern bisherigen Anschauungen widerstrebende Verknüpfungen vornehmen. Wir müssen uns nach einem bekannten Ausspruche gleichsam umdenken; der Prozefs der Aneignung schliefst nicht ein Zulernen, sondern ein Umlernen ein. Natürlich ist solche Gedankenrevolution begleitet von lebhaften Gemütsbewegungen. Es bemächtigt sich unser eine peinliche Unruhe. Wir wissen anfangs nicht, ob wir wachen oder träumen, wem wir recht geben sollen, und es dauert meist geraume Zeit, ehe das reproduzierte und in seinen Verbindungen gestörte und gelockerte Vorstellungsmaterial sich um einen neuen Mittelpunkt schart und mit ihm fest verschmilzt. Solche Apperzeptionen bezeichnen nicht selten bedeutende Fortschritte auf dem Gebiete der Kunst und Wissenschaft. Von Archimedes, Columbus und Copernicus bis zu Galvani, Volta und den Erfindern und Entdeckern unsrer Tage weifs die Geschichte der Kultur oft genug zu berichten, wie eine einzige neue Wahrnehmung, ein einziger blitzschnelle und glückliche Gedanke Systeme umstürzt, denen der gröfste Scharfsinn nichts anzuhaben vermochte, und den forschenden Menschengeist weiter bringt, als die Denkarbeit vieler Jahrhunderte. Da aber, wo die berichtigende, umstürzende Thätigkeit der neuen Wahrnehmung sich erstreckt auf das praktische Gebiet des Wollens und Handelns, auf sittlich-religiöse Gedankenkreise, die bisher die Seele beherrschten und von denen die tiefsten und stärksten Gefühle, die meisten und lebendigsten Strebungen ausgingen, wird die Apperzeption oft eine gründliche Änderung und Wandlung der Gesinnung herbeiführen, eine neue Periode des innern Lebens, wie dies die Bekehrung des Saulus, die „Erweckung“ Zinzendorfs[1]) u. a. genugsam bezeugen.[2])

---

[1]) Bild des Gekreuzigten in der Düsseldorfer Galerie mit der Unterschrift: „Das that ich für dich; was thust du für mich?“

[2]) Wir geben zu, dafs bei schwachen, charakterlosen Naturen die

Wenn in all diesen Fällen die neue Wahrnehmung eine so weitgehende Umänderung älterer Gedankenmassen herbeiführt, wenn sie gleichsam der Mittelpunkt neuer Vorstellungsverbindungen wird, so liegt die Frage nahe, ob hier nicht die Faktoren der geistigen Aneignung ihre Rollen tauschen, ob nicht die Perzeption nunmehr als aneignende Vorstellung auftrete und die ältere Gedankengruppe als apperzipierte anzusehen sei. Die siegende Kraft, mit der das Neue sich im Bewufstsein geltend macht und zur Auflösung fester Gedankenverbände nötigt, scheint allerdings für diese Auffassung zu sprechen. Was da für den Augenblick wenigstens im Innern herrscht und mafsgebend für andere Anschauungen ist, dem möchte doch wohl die Stelle eines Subjektes der Apperzeption zukommen.

Allein, so sehr auch die neue Perzeption eine Zeit lang im Vordergrunde des Bewufstseins steht, so mannigfach die Berichtigungen sind, die ältere Vorstellungen durch sie erleiden und so unvereinbar sie daher mit der gesamten bisherigen Erfahrung zu sein scheint — sie findet doch schliefslich auf dem betreffenden Gedankengebiete einen Ort, wo sie gleichsam zur Ruhe kommt, einen Kreis von Vorstellungen, mit dem sie zu verschmelzen vermag. Auch bei sogenannten Erweckungen und Bekehrungen, bei tiefgehenden Wandlungen der theoretischen oder praktischen Einsicht eines Menschen bleiben so viele festwurzelnde, verwandte Gedanken unberührt von dem umgestaltenden Einflusse der Perzeption, dafs letztere endlich mit all den Vorstellungen, die sie sich eingeordnet hat, dem Alten als ein neues, inhaltreiches, zu ihm gehörendes Glied eingefügt werden kann. Wo die aktive Apperzeption mit solcher Intensität und in solchem Umfange sich vollzieht, dafs wir in gewaltigen Gemütsbewegungen des innern Kampfes uns lebhaft bewufst werden, da ist das Subjekt der geistigen Aneignung niemals eine einzelne Vorstellungsgruppe, etwa die von der Perzeption

---

Wandlung der ethischen Einsicht nicht notwendig eine Wandlung des Wollens zur Folge hat, dafs bei diesen ein Widerspruch zwischen Wissen und Thun oft beobachtet wird. Aber hier fehlt auch die obenerwähnte Voraussetzung: dafs nämlich bisher ein sittlicher Gedankenkreis das gesamte Wollen und Handeln bestimmt und geleitet habe, dafs gerade ethischen Anschauungen und Urteilen die stärksten Gefühle und Strebungen entsprungen seien. Wem das Gute nur ein (theoretisches) Wissen, nicht eine Quelle edler Begeisterung und kräftiger Willensentschliefsungen ist, der kann seine Überzeugung wiederholt ändern, ohne in seiner Gesinnung davon berührt zu werden. — Dafs übrigens eine gründliche und nachhaltige Sinnesänderung aufser der Wandlung der Einsicht auch fortdauernde Übung im Anderswollen fordert, mag nicht unerwähnt bleiben.

berichtigte, sondern da erweisen sich alle verwandten Gedankenkreise mit ihren bewufsten und unbewufsten (sogen. „mitschwingenden“) Gliedern apperzipierend thätig. Namentlich aber gilt dies von solchen Vorstellungsinhalten, die durch Gefühle und Strebungen eng an unser empirisches Ich geknüpft sind. Mag dann eine Perzeption noch so sehr umgestaltend auf gewisse Gebiete unseres Wissens und Denkens einwirken, sie wird mit all ihren neuen Gliedern als eine isolierte und darum mindermächtige Gruppe doch schliefslich dem alten, mit unserm Ich tausendfach verbundenen Gedankenstamme eingefügt. So sehr stehen wir im Banne der Vergangenheit, dafs auch die unerwartetsten und wichtigsten neuen Erfahrungen unter normalen Verhältnissen nicht den Gedankenbau eines Mannes von Grund aus umzustürzen vermögen, sondern als Bausteine demselben sich einordnen müssen und nur als solche in ihm zur Geltung kommen. Als dem Paulus dereinst auf dem Wege nach Damaskus der Herr plötzlich im himmlischen Licht erschien und mit dem gewaltigen: Saul, Saul, was verfolgest du mich? das Gewissen erschütterte, da begann eine Wandlung in dem Pharisäerschüler sich zu vollziehen, wie sie gröfser und entscheidender kaum gedacht werden kann. Der gekreuzigte Jesus, den er für tot gehalten, erscheint ihm persönlich und erhebt es in ihm zur Gewifsheit, dafs er lebe. Und wie lebt er! Den er als einen Gotteslästerer und Übelthäter verachtet und geschmäht, er thront im Himmel. Die er als Schwärmer und Abtrünnige bisher verfolgt und geängstigt, Christi Jünger und Anhänger, es sind unschuldige, fromme Leute, die rechten Israeliten und Messiasgläubigen. Und in welchem Licht erscheint ihm nunmehr sein eigenes Leben und Streben! Womit er Gott einen Dienst glaubte gethan zu haben, das war eitel Irrtum und Sünde. Worin er bisher den höchsten Ruhm gesucht, darin hat er am tiefsten gefehlt. Nun mufs er hassen, was er dereinst geliebt, und lieben und verehren, was er bisher bekämpft hat. Wahrlich, eine ganze Welt neuer Thatsachen und Erfahrungen stürmt auf den Kreis seiner sittlich-religiösen Gedanken und Überzeugungen ein. Wie hat sie zu letzteren sich verhalten? Hat das Neue sich damit begnügt, die bisherigen falschen, ihm widersprechenden Ansichten und Strebungen zurückzudrängen, um sodann als ein neues Vorstellungs- und Erfahrungszentrum isoliert sich im Bewufstsein zu behaupten? Oder ist mit seiner Hilfe der gesamte übrige sittlich-religiöse Vorstellungs- und Gefühlsinhalt umgestaltet, beziehentlich ausgelöscht und neugeordnet, mit einem

Worte: apperzipiert worden? Wir glauben es nicht. Denn alsdann hätte das Neue, weil es mit der Vergangenheit des Saulus gänzlich gebrochen, trotz seines Reichtums und seines hohen Gefühlswertes keine besondere Regsamkeit und Kraft entfalten können: aus dem Saulus wäre wohl eine bekehrte, gebrochene Christenseele, nimmer aber der heldenhafte Heidenapostel geworden, der mit der alten Manneskraft dem neuen Herren diente. Gerade die verhältnismäfsig kurze Zeit, in der seine Bekehrung sich vollendet, die sieghafte Entschiedenheit und Freudigkeit, mit der er nach wenig Tagen bereits den Gekreuzigten bekennt und verkündet, sind ein Beweis dafür, dafs er die neuen, hochwichtigen Heilsthatsachen erfafst und sich angeeignet hat mit Hilfe alter Gedankenkreise, die einer Umgestaltung nicht bedurften, mit Hilfe eines geistigen Schatzes, dessen treibende Kräfte auch auf dem neuen Gebiete religiösen Lebens sich wirksam erwiesen. Die reine und strenge Gottesidee, die er aus den Schriften des alten Bundes geschöpft, die Sehnsucht nach dem Messias, die er mit allen gläubigen Israeliten teilte, die redliche Erkenntnistreue und Gottesfurcht, das mannhafte, charakterfeste Wollen, der Eifer um Gott und seine Sache, die ganze tiefreligiöse und sittlich-ernste Lebensauffassung, die ihn vor vielen auszeichnete, das waren Züge seines Wesens, die dem neuen Evangelium durchaus nicht widersprachen. Dazu kamen die erschütternden Erfahrungen der letzten Zeit: er hatte den Glaubensmut und die Begeisterung der Jünger, dieser schlichten, ungelehrten Leute, gesehen, hatte dem sterbenden Stephanus in das verklärte Antlitz geblickt und so vielleicht doch Eindrücke mit hinweggenommen, die nun auf dem langen, einsamen Wege nach Damaskus als Einwürfe und Zweifel sich geltend machten.[1]) Genug, wenn er nun die himmlische Erscheinung richtig auffafst und zum Herrn sich bekehrt, so geschieht es nicht, weil die neue Wahrnehmung etwa sein gesamtes religiöses Denken und Wollen überwältigt hat, sondern er entscheidet sich auf Grund seiner bisherigen innern Erfahrung nach schwerem Seelenkampfe zur Umgestaltung seiner Einsicht und seines Wollens, soweit

1) Für diese Annahme, deren Berechtigung von theologischer Seite bestritten worden ist, spricht die Thatsache, dafs Saulus die Worte des Herrn in ihrer ganzen inhaltschweren Bedeutung verstand, während seine unvorbereiteten Begleiter nur eine Stimme und nichts weiter vernahmen. Wenn jener sonach den Inhalt des Zurufs apperzipierte, so setzt dies Vorstellungen und Gemütszustände voraus, welche der Aufnahme und dem Verständnis des Neuen günstig waren. Solche durch innere Kämpfe erworbene Empfänglichkeit mochte seinen Gefährten fehlen, weshalb es bei ihnen auch nur zu einer undeutlichen Perzeption kam.

sie irrig waren, und zur Einfügung des Neuerfahrenen in die vorhandenen Gedankenkreise, in sein ganzes Gemütsleben. Nicht als ein Unfreier giebt er willenlos den neuen Eindrücken sich gefangen, sondern er verfügt noch über so viele sittlich-religiöse Überzeugungen, dafs er die ersteren unbefangen auf ihren Wert für sein ganzes Ich zu prüfen und mit freiem Willen — denn er hätte sein Herz der Erkenntnis des Neuen auch verschliefsen können — anzueignen vermag. Er apperzipiert das Neue mit Hilfe alter, seinem Ich eng verbundener Vorstellungen und Gemütszustände.[1]

Wo dies nicht geschieht, wo neue, wichtige Erfahrungen dem Stamme der verwandten Vorstellungen sich nicht anschliefsen, sondern eine isolierte Stellung neben und aufserhalb derselben einnehmen und so für sich eine Macht des Gemüts bilden, da herrschen abnorme Zustände, die leicht sich bis zur geistigen Krankheit steigern können. Wie hier zu einer Spaltung des Ich[2], so kann da, wo der Mensch mit seiner ganzen ihm liebgewordenen Vergangenheit, namentlich auf ethisch-religiösem

---

[1]) Vorstehende Darstellung erhebt nicht den Anspruch, den von der Theologie als „innere Wiedergeburt“ bezeichneten Vorgang nach all seinen Momenten erfafst und beschrieben zu haben. Wenn wir auf einige der mitwirkenden psychischen Faktoren hinwiesen, so blieben wir uns wohl bewufst, dafs des Menschen Herz mit seinen Wandlungen und Schicksalen auch für den Psychologen zum guten Teil noch ein unergründliches Geheimnis ist. Das eine nur glaubten wir aus Gründen der Erfahrung und im Interesse der sittlichen Freiheit betonen zu müssen, dafs die innere Bekehrung nicht gleichbedeutend ist mit einer rein mechanischen Auswechslung und Ersetzung des alten durch den neuen Menschen, sondern dafs sie eine im Anschlusse an den vorhandenen Seeleninhalt und mit seiner Hilfe sich vollziehende Aneignung neuer Erfahrungsthatsachen, eine Neugestaltung des Denkens und Strebens darstellt, die nicht plötzlich, sondern allmählich zustande kommt. Wo das Ich frei über die Annahme neuer Gedanken und Gesinnungen entscheidet, da tritt das Neue niemals unvermittelt und apperzipierend auf. Denn das Ich des Menschen ist der Repräsentant seiner bisherigen inneren Erfahrungen. Von ihm erfafst werden, heifst: an alte, festgewurzelte Vorstellungen und Gemütszustände sich anschliefsen.

[2]) Wir erinnern an den alten Hauptmann in Immermanns „Münchhausen“ (2. Aufl. Bd. I. 223 ff.). Dieser hatte mit Auszeichnung unter den Franzosen gegen die Russen gefochten und sodann, als alles gen Frankreich zog, in preufsischen Diensten nicht minder tapfer seine ehemaligen Waffengenossen bekämpft. Als nun der Friede kam und alles um ihn herum sich mit seinen Gefühlen — den ehemaligen französischen Sympathien und dem neuerwachten vaterländischen Geist — einzurichten wufste, wollte dem alten Haudegen eine solche Verschmelzung entgegengesetzter Neigungen und Gesinnungen nicht gelingen. Er konnte es nicht in sich beherbergen, dafs er binnen Jahresfrist ein tapfrer Franzose und ein tapfrer Preufse gewesen sein sollte. Die Kriegserinnerungen mit ihren Sympathien und Antipathien hatten sich bei ihm infolge des jähen

Gebiete, brechen mufs, der Mangel an Apperzeption zur Schwächung des Ich, zur Lähmung seines Selbstgefühls und seiner geistigen Energie führen. Unter normalen Verhältnissen dagegen wird auch die fremdartigste und aufregendste Wahrnehmung doch schliefslich in festgegründeten Gedanken- und Gefühlskreisen ihren Halt, ihr apperzipierendes Subjekt finden. Die geistige Gesundheit des Menschen wird durch eine solche Verknüpfung der Gegenwart mit der Vergangenheit, durch die Assimilation neuer Eindrücke mit älteren wesentlich bedingt. —

Unsere Darstellung des Apperzeptionsvorganges beschränkte sich bis jetzt auf die Fälle, da eine äufsere Wahrnehmung zur Aneignung gelangt. Vergegenwärtigen wir uns nun, dafs letztere nach Wegfall des Empfindungsreizes zur Vorstellung wird, die alle bisher eingegangenen Verbindungen festhält, so liegt die Vermutung nahe, dafs auch zwischen blofsen Vorstellungen eine Apperzeption sich vollziehen könne. In der That werden reproduzierte Seeleninhalte so gut wie Wahrnehmungen, innere Perzeptionen nicht minder als äufsere von uns innerlich angeeignet. Wir haben hier also nur einen besonderen Fall des allgemeinen Apperzeptionsprozesses vor uns, dessen wir noch mit einigen Worten gedenken müssen.

Von all den Vorstellungen, welche die Seele des Menschen erzeugt, sind manche so schwach und flüchtig, stofsen viele auf so starke und zahlreiche Gegensätze, dafs sie entweder sofort verdunkelt werden oder keinen Gedankenkreis finden, dem sie sich anschliefsen können. Wir beachten sie nicht oder wissen nichts aus ihnen zu machen, vermögen sie mit den übrigen Vorstellungen „nicht zusammenzureimen". In beiden Fällen, mögen sie nun scheinbar für immer unter der Schwelle des Bewufstseins ruhen, oder isoliert im Bewufstsein sich erhalten, hat eine Apperzeption nicht stattgefunden; es haben daher jene

Wechsels gleichsam fachartig nebeneinander gelagert, und sein starrer, wenn auch ehrenwerter Charakter liefs eine Versöhnung zwischen ihnen nicht zu. Nach einer gefährlichen Krankheit endlich, die ihm Leib und Seele frei machte, fand er gewissermafsen das Gleichgewicht wieder. Er stiftete nämlich militärische Ordnung in seinen Erinnerungen. Er richtete zwei Zimmer ein, von denen das eine dem Andenken der Napoleonischen Siege, das andere der Erinnerung an die glorreichen Thaten der Freiheitskämpfer gewidmet war. Beide bewohnte er je nach der ihn beherrschenden politischen Stimmung abwechselnd. Bald war er ganz Franzose, der ausschliefslich sich versenkte in die Herrlichkeit der Napoleonischen Zeit, bald entschiedener Preufse und Lobredner der deutschen Erhebung.

Vorstellungen, da für sie das volle Verständnis fehlt, nur geringen Wert für das geistige Leben, sie würden, falls sie in diesem Zustande beharrten, endlich dem ersteren ganz verloren gehen. Wenn nun aber eine jenen schwachen und isolierten Vorstellungen nahe verwandte Gedankengruppe im Bewufstsein sich erhebt (frei steigend oder mittelbar reproduziert) und zwar mit einer Stärke und Klarheit, die sie erhält gegen alle vorhandenen Gegensätze, wenn sie vermöge ihrer mannigfachen Verbindungen, die sie mit den übrigen Vorstellungsmassen eingegangen ist, eine Zeit lang dieselben beherrscht, dann wird sichs regen unter den verwandten Gedanken, die bisher kein rechtes Verständnis fanden: wir werden uns an manches erinnern, was schon ganz der Vergessenheit anheimgefallen zu sein schien, und vieles wird uns deutlich und klar, das uns bisher ein Buch mit sieben Siegeln war. Die herrschende Vorstellungsgruppe hellt das Dunkel jener Vorstellungen auf, und nun begreifen wir nicht, wie uns eine Thatsache entgehen, wie wir sie nicht gleich verstehen oder falsch deuten konnten. Nun „geht uns ein Licht auf“, „es fällt uns wie Schuppen von den Augen“, wir sehen sonnenklar, was bisher uns verborgen blieb; die isolierten und zerstreuten Gedankenelemente haben nun einen festen Punkt gefunden, dem sie sich anschliefsen können, nach dem sie sich richten, die Apperzeption ist vollzogen.

Wie oft mögen in der Seele des Dichters solche Gedanken und inneren Erlebnisse der glücklichen Stunde harren, da eine günstige Stimmung ihnen den rechten Ausdruck, die künstlerische Form verleiht! Denn poetisches Schaffen ist mehr als ein geistreiches Spiel der Phantasie. All den poetischen Einfällen müssen lebhafte, gefühlswarme Erinnerungen aus dem eigenen Gemütsleben und jene gestaltende Kraft entgegenkommen, die da ordnend eingreift in die bunte Phantasiewelt und die Gedanken auswählt und prüft auf ihren Wert, die da verknüpft und baut nach einem festen Plane, die das Geschaffene selbst wieder der Kritik unterwirft, das unwesentliche, störende Beiwerk ausscheidet und das Fehlende hinzubringt, kurz — die aus zahlreichen, scheinbar zusammenhangslosen Gedanken und Einfällen ein künstlerisch abgerundetes und schön gegliedertes Ganze schafft. Diese gestaltende Kraft des Willens aber wird geweckt und geleitet durch gewisse ästhetische Gedanken- und Gefühlskreise, in welchen die künstlerische Überzeugung und Sinnesrichtung des Menschen wurzelt. Sie sind es, die gleichsam im Hintergrunde der Schaubühne stehen und unsichtbar einwirken auf die im Vordergrunde des Bewufstseins erscheinenden Vorstellungen, so dafs diese in einem kunstvollen Ganzen den

rechten Sinn und tiefere Bedeutung erlangen. Sie erscheinen daher im Akt des poetischen Schaffens als der apperzipierende Faktor.

Ähnlich ists bei dem Forscher, der ein wissenschaftliches Problem zu lösen sucht. „Aus dem Innern steigen die Gedanken von den möglichen Lösungen, d. h. die Gedanken, in denen die Frage oder das Problem liegt, über die Mittel und Wege zum Ziele auf; aber gleichfalls steigen aus dem Innern auch die durchgebildeten Kenntnisse, die geordneten Gedankenreihen der bereits erworbenen Wissenschaft empor, in denen die Zensur über die momentanen Einfälle liegt, welche wider feststehende Ansichten anstofsen und darum zurückgewiesen werden, während diejenigen Gedanken, welche zu den schon eingesehenen Wahrheiten oder auch zu festgewurzelten Vorurteilen passen und sich leicht in das schon bestehende System von Gedanken einfügen, sich damit zu verbinden geeignet sind. Das Apperzipieren geht hier von einem erworbenen Fond von Kenntnissen aus, welche eine vorwiegende Aktivität besitzen und als die bewährten und feststehenden Einsichten mit den auftauchenden Einfällen sich messen und dadurch entweder Haltung erwerben oder verwerfende Kritik wecken.“ [1])

Nicht immer ist wie in den vorgeführten Beispielen die apperzipierte Vorstellung der mindermächtige Faktor, der nach dem Inhalte bereits vorhandener Vorstellungsverbände sich richtet. Vielmehr kann auch sie unter Umständen eine solche Stärke entfalten, dafs die apperzipierenden Gedankenkreise eine Berichtigung und Veränderung erleiden. Wenn der Forscher auf dem Gebiete der Wissenschaft infolge glücklicher Gedankenkombination unerwartet zu einer Hypothese gelangt, welche ein ganz neues Licht auf bisher dunkle, unverstandene Thatsachen wirft und gewisse Erscheinungen in andrer, tieferer Bedeutung auffassen lehrt, wenn dem Eifersüchtigen harmlose Erinnerungen, die ihm bislang gleichgiltig oder vielleicht wert und teuer waren, plötzlich zu Anklägern dessen werden, was ihm das Liebste ist auf Erden (Othello!), wenn seine krankhafte Phantasie überall Verrat sieht und geschäftig immer neues Material dem Feuer seiner Leidenschaft zuführt, so sind es bei beiden sehr lebhafte reproduzierte Vorstellungen, die zuerst gewisse Gedankenkreise aufregen, um endlich die verwandten Glieder derselben sich einzufügen und so eine neue Beleuchtung ihnen zu geben. Diese Vorstellungen bleiben oft nicht dabei stehen, einzelne Anschauungen zu berichtigen, sondern sie gehen nicht

[1]) Vogt in d. Erläuterungen z. Jahrb. d. Vereins f. w. Pädag. XIV, S. 68.

selten darauf aus, ganze Gedankenkreise zu durchbrechen und umzugestalten. Es entstehen dann ähnliche Stürme in unsrer Seele, ähnliche, die Gefühlswelt in hohem Grade aufregende Umwandlungen unsres Denkens und Wollens, unsres Dichtens und Trachtens, wie wir sie bereits oben als eine Folge übermächtiger Wahrnehmungen kennen gelernt haben.

Nach dem Vorausgegangenen unterliegt es keinem Zweifel, *dafs innre Wahrnehmungen und reproduzierte Seeleninhalte ebensowohl apperzipiert werden können als äufsere Wahrnehmungen*, dafs also nicht notwendig eine der letzteren vorhanden sein mufs. Die erstere Form der Aneignung pflegt man seit Herbart als *innere*, die zweite als *äufsere Apperzeption* zu bezeichnen. Doch dürften die für sie gewählten Namen nicht eben als treffende anzusehen sein. Schon von anderer Seite ist gegen sie bemerkt worden, dafs Apperzeption allemal — auch die der äufseren Wahrnehmung — Aneignung eines inneren Zustandes sei und *dafs es daher streng genommen nur innere Apperzeption gebe*. Sodann ist der Ausdruck „innere Apperzeption" oder „Apperzeption der inneren Wahrnehmung" sehr geeignet, *die der älteren Psychologie geläufige Verwechslung der Apperzeption mit der absichtlichen inneren Wahrnehmung oder Selbstbeobachtung zu begünstigen und zu verhüllen*. Scheint es doch, als ob die Apperzeption einer inneren Wahrnehmung oder Vorstellung immer auch einen Akt der Selbstbeobachtung einschliefse. *Beide Vorgänge sind aber trotz ihrer nahen Beziehungen zu einander streng zu scheiden.*[1])

Bei der Apperzeption ist unser Bewufstsein ausschliefslich gerichtet auf den *Inhalt* der Vorstellungen; wir geben uns so ganz den Vorstellungen als *Vorgestelltem* hin, dafs wir unter Umständen darüber uns selbst und unsre Thätigkeit vergessen. Wie der Krieger inmitten des Kampfgewühls so völlig gefangen genommen wird durch äufsere Eindrücke, dafs er an seine eigenen Zustände nicht denkt, so lebt auch der Apperzipierende vorzugsweise in der objektiven Welt der Anschauungen und Gedanken; er fragt nach den zwischen ihnen bestehenden Beziehungen, nicht aber nach dem Subjekte, dem sie gehören, nach der Thätigkeit, die sie erzeugt. Im Affekte, im Zustande der Leidenschaft oder der Begeisterung erringt oft die Apperzeption ganz ungewöhnliche, wenn auch sehr einseitige Erfolge, während die sittliche Selbstbeurteilung fehlt, die auf das eigene Vorstellen und

---

[1]) Vgl. Volkmann, Lehrb. d. Psychologie, 3. Aufl. II. §§ 110 u. 111.

Thun achtet. Und so wird auch der Dichter im Momente glücklichen Schaffens ganz gefesselt durch die Gegenstände seiner Phantasie; je besser die Apperzeption gelingt, desto weiter ist er davon entfernt, sich selbst bei seiner Arbeit zu belauschen; ja unzeitige Reflexion würde den Verlauf der Apperzeption sogar hemmen.

Beobachten wir dagegen uns selbst, so ist unser Bewufstsein vorwiegend gerichtet auf die vorstellende Thätigkeit. Zu dem Bewufstwerden von Vorstellungen gesellt sich das ihres Vorstellens. Das, was eben in uns geschah oder geschieht, wird nun Objekt eines neuen Vorstellens. Wir haben dann nicht blofs Gedanken und Vorstellungen, sondern wir werden uns zugleich derselben als einer innern Thätigkeit bewufst. Und diese Thätigkeit geht von einem und demselben Subjekt, dem Ich, aus: diese Vorstellungen gehören uns. Wir werden uns einer Sache bewufst. Die Vorstellungen stehen dann nicht wie bei der Apperzeption als objektive Bilder vor unsrer Seele, sondern sie rücken gleichsam tiefer in unser Inneres, indem sie zu dem Kern desselben, dem Ich, in nahe Beziehung treten. Zwar werden wir uns auch im Akte der Apperzeption gar oft der inneren Beziehung bewufst, in welchem das Objekt der geistigen Aneignung zu unserm Ich steht, des Wertes, welchen eine Perzeption für unser ganzes inneres Leben hat. Aber während hier dieses Bewufstsein nur in dunklen Gefühlen sich äufsert, tritt es bei der innern Wahrnehmung in einem Akt des Vorstellens, der Erkenntnis ungleich klarer zu Tage. Bei der Apperzeption wendet sich unsere Aufmerksamkeit hauptsächlich dem Objekte des Vorstellens zu, bei der Selbstbeobachtung dagegen dem Subjekte des Vorstellens. Dort fragen wir, ob zwei Seeleninhalte sich logisch mit einander verknüpfen lassen, hier, wie diese Verbindung nach psychischen Gesetzen zustande kam. Da der Apperzeptionsvorgang uns hauptsächlich durch die ihn begleitenden Spannungsempfindungen zum Bewufstsein kommt, so mag in vielen Fällen, geweckt durch jene Empfindungen, die Selbstbeobachtung neben der geistigen Aneignung einhergehen, allerdings nur in der Form eines Gefühls, der allgemeinen Vorstellung: Ich denke oder nehme wahr. Sobald sie einen mehr aktiven Charakter annimmt und die einzelnen Seelenvorgänge an dem Ich vorüberziehen lassen will, hört sie auf, die Apperzeption zu begleiten. Denn wie letztere in gewissen Fällen die Selbstwahrnehmung ausschliefst, so erscheint diese wiederum als das beste Mittel, den Apperzeptionsvorgang aufzuhalten und zu unterbrechen. Im Grunde ist daher die absichtliche Selbstbeobachtung, wie Drobisch [1])

[1]) Empirische Psychologie S. 141.

sehr richtig bemerkt, ein fortgesetztes Mifslingen; „denn stets kommt die Beobachtung später als das Geschehen.“ Unsere Selbstbeobachtung ist meistens kein Belauschen des gegenwärtigen geistigen Zustandes, sondern eine nacheilende Betrachtung soeben vorübergegangener Ereignisse, ein Verweilen bei Erinnerungen. Wenn der Apperzeptionsprozefs in dem Urteil zum Abschlufs gelangt ist: A = Z, so erfafst die Selbstbeobachtung die apperzipierte Vorstellung als das Eigentum des Ich, dieses erkennt das Produkt der Apperzeption als seine Vorstellung an, was in dem Urteil sich ausspricht: Ich habe A. Wir selbst, d. h. unser empirisches Ich, betrachten uns dann der neuen Wahrnehmung gegenüber als das eigentliche Subjekt der Apperzeption, wir erkennen klar die Bedeutung, welche der Perzeption für unsre geistige Entwicklung zukommt. Je intensiver und stärker die aktive Apperzeption sich vollzieht, desto sicherer scheint ihr die Selbstbeobachtung zu folgen. Das erklärt sich teils aus dem Eingreifen des Willens in den Verlauf der Vorstellungen und Gefühle, teils aus den lebhaften gemütlichen und leiblichen Erregungen, welche den Vorgang oft begleiten. Letztere namentlich sind es, die auch nach vollendeter Apperzeption noch fortdauern und uns mahnen an die innern Begebnisse und auf sie uns aufmerksam machen. Was dagegen leicht und geläufig apperzipiert wird oder dem Ich gleichgiltig ist, das hinterläfst keinen tiefen Eindruck, das regt nicht auf und weckt daher auch selten die innere Wahrnehmung. Letztere ist sonach weder ein notwendiges Merkmal noch eine regelmäfsige Begleiterscheinung der Apperzeption; sie wird dunkel oft neben ihr hergehen, häufiger noch ihr folgen, aber sie kann auch gänzlich ausbleiben.[1])

[1]) Hiernach vermögen wir die Auffassung Volkmanns (Lehrbuch d. Psychologie II, S. 190) nicht zu teilen, nach welcher „innere Wahrnehmung und Apperzeption eigentlich nur zwei Seiten eines und desselben Prozesses sind“. Sie sind nicht derselbe Vorgang. Denn die innere Wahrnehmung vollzieht sich auch da, wo von Apperzeption nicht die Rede ist, wie wenn wir z. B. einer Willensthätigkeit oder eines Gefühls uns unmittelbar bewufst werden. Wo sie aber mit der Aneignung neuer Vorstellungen verbunden erscheint, enthält sie immer einen Akt des Bewufstseins mehr als die Apperzeption = die Beziehung zum Ich, oder sie ist vielmehr dieser Akt selbst: das Apperzipierte und der Vorgang der Aneignung werden im Augenblicke der Selbstbeobachtung Gegenstand eines neuen Vorstellens. Da zudem zahlreiche Apperzeptionen ohne innere Wahrnehmung verlaufen, so ist es zweifellos zweckmäfsig, im Gegensatze zu Herbart und Wundt die (subjektive) Erfassung einer Vorstellung durch das Bewufstsein scharf zu unterscheiden von der (objektiven) Verbindung derselben mit älteren Vorstellungen und erstere Thätigkeit etwa als Selbstbeobachtung, letztere als Apperzeption zu bezeichnen. Vgl. a. die treffenden Bemerkungen Prof. Vaihinger's in Rein's Pädagog. Studien 1888 Heft III S. 167.

Fassen wir nunmehr zusammen, was im Prozesse der Apperzeption Wesentliches sich ereignet. Zunächst gelangt eine äufsere oder innere Wahrnehmung, eine Vorstellung oder Vorstellungsverbindung ins Bewufstsein[1]), die mehr oder minder Widerhall in der Seele findet, d. h. eine gröfsere oder geringere Erregung der Vorstellungs- und Gefühlskreise herbeiführt. Infolge dessen steigen, dem psychischen Mechanismus oder einem Willensanstofse folgend, eine oder mehrere Gedankengruppen empor, die zu der Perzeption in Beziehung treten. Indem beide Massen mit einander verglichen werden, wirken sie mehr oder weniger umgestaltend auf einander ein: es bilden sich wohl selbst neue Gedankenverbindungen, bis endlich die Perzeption dem mächtigeren, älteren Vorstellungsverbande mit jenem Denkinhalte eingereiht wird. Dadurch gewinnen alle beteiligten Faktoren an Erkenntnis- und Gefühlswert; insbesondere aber wird der neuen Vorstellung eine Klarheit und Regsamkeit zuteil, die sie für sich nie erlangt haben würde. Apperzeption ist sonach diejenige seelische Thätigkeit, durch welche einzelne Wahrnehmungen, Vorstellungen oder Vorstellungsverbände zu verwandten Produkten unsres bisherigen Vorstellungs- und Gemütslebens in Beziehung gesetzt, ihnen eingefügt und so zu gröfserer Klarheit, Regsamkeit und Bedeutung erhoben werden.[2])

Wir sind uns wohl bewufst, dafs diese Erklärung nicht das Wesen der Apperzeption völlig erschöpft. Ist doch die geistige Aneignung ein Vorgang, der verschiedene Elementarprozesse in sich vereinigt und bei dem Faktoren mitwirken, die gar oft der Beobachtung sich entziehen. Ohne Zweifel beruht sie auf einer Wechselwirkung von Vorstellungen; aber sie ist mehr als diese, insofern sie auch die Denk- und Gefühlsinhalte einschliefst, die durch jene Gedankenbewegung entstehen. Sie fällt nach ihren Hauptarten zusammen mit der unwillkürlichen und willkürlichen Aufmerksamkeit; aber sie ist nicht blofs eine die Vorstellungen

---

[1]) Doch geschieht es wohl auch, dafs die apperzipierende Vorstellungsgruppe zuerst auftritt, um isolierte Vorstellungen zur Aneignung gleichsam aufzurufen, wie wenn wir z. B. zu einer bekannten Regel entsprechende Beispiele suchen. — Wir verstehen übrigens unter „innerer Wahrnehmung" zunächst eine auf die bewufste Erfassung und Unterscheidung innerer Zustände, wie Denken, Fühlen, Begehren, Wollen gerichtete Thätigkeit der Seele (Selbstbeobachtung), sodann aber auch den durch sie erzeugten Bewufstseinsinhalt. Die Vorstellung aber ist nicht blofs das Ergebnis der auf die Aufsenwelt gerichteten Wahrnehmungen, sondern ebenso eine lebendige Vorstellung alles innerlich Erlebten.

[2]) Schon die Ableitung des Wortes Apperzeption (von ad und percipere = auffassen, wahrnehmen) deutet darauf hin, dafs eine neue Wahrnehmung einer anderen hinzugefügt, eine Erkenntnis dem Seeleninhalte eingereiht wird.

im Bewufstsein festhaltende Energie, sondern sie umfafst auch die Bedingungen und den Erfolg derselben, die objektive Erkenntnis der zwischen den Vorstellungen bestehenden inneren Beziehungen. Endlich ist mit ihr stets eine Verschmelzung von Vorstellungen, die Einfügung neuer, vereinzelter Elemente in ältere, verwandte, reichere Gedankenkreise gegeben. Aber sie ist mehr als blofse Verschmelzung, als ein empfangendes Aufnehmen neuer Eindrücke, sie ist vielmehr die selbstthätige Erfassung und Verarbeitung derselben. Sie schliefst nicht blofs einen Zuwachs an theoretischer oder praktischer Erkenntnis ein, sondern sie bedeutet meist zugleich eine Erhöhung unsres Gefühls und Strebens, die Erfassung eines neuen Seeleninhaltes durch das Gemüt. Sie ist der Vorgang des Wachstums der Seele, geistige Entwickelung[1]).

2. Bedingungen der Apperzeption.

Der Erfolg der geistigen Aneignung, die Leichtigkeit oder Schwierigkeit ihres Verlaufes, ihre Stärke und Macht sind abhängig von der Beschaffenheit sowohl der apperzipierten als der apperzipierenden Vorstellungsmasse, von den sie begleitenden Gedanken- und Gefühlselementen, von der jeweiligen Geistes- und Gemütsverfassung. Während die beiden letzten wichtigen Faktoren infolge ihres dunklen, unbestimmten Charakters unsrer Beobachtung wenig zugängig sind, lassen die ersteren sich eher in ihrer Bedeutung für den Apperzeptionsvorgang erkennen. Ihnen wird daher hier, wo es sich um die Darstellung der Apperzeptionsbedingungen handelt, unsere Aufmerksamkeit vorzugsweise sich zuwenden müssen. Man pflegt aber der Kürze und Einfachheit halber die apperzipierte und apperzipierende Vorstellungsgruppe mit Einschlufs der sie begleitenden Gemütszustände als das Objekt und das Subjekt der Apperzeption zu bezeichnen. Nur darf man in diesen Ausdrücken nicht mehr als Bilder sehen. Denn in Wirklichkeit ist die vorstellende, fühlende und wollende Seele das Subjekt der Apperzeption, oder im Falle der Selbstbeobachtung das eigene Ich; die gegeneinander sich bewegenden Vorstellungsmassen sind nicht als selbständig wirkende Wesen, sondern nur als Mittel der erkennenden und wollenden Seele zu denken.

Eine Wahrnehmung oder Vorstellung wird zum Objekt der Apperzeption, wenn sie bei ihrem Eintritt ins Bewufstsein mehr oder weniger Widerhall findet, d. h. andere Vor-

[1]) Vgl. Frick in dessen „Lehrproben u. Lehrgängen“ etc. 8. Heft. S. 3 ff.

stellungen samt den mit ihnen verbundenen Gefühlen und Strebungen hervorruft. Solche aufregende Kraft aber eignet denjenigen Vorstellungen, die zu älteren, verwandten Gruppen, zu dem Ich in Beziehung stehen. Das völlig Fremde läfst uns kalt, das absolut Neue wird nicht verstanden. Was aber hinsichtlich seiner Form oder seines Inhalts an Bekanntes erinnert, das erlangt dadurch allein schon oft einen hohen Gefühlswert, dem wendet die Aufmerksamkeit sich zu. Vollständig bekannte Wahrnehmungen werden rasch und ohne Mühe angeeignet — ein Akt der Apperzeption, den man als Wiedererkennen bezeichnet. Stimmt dagegen das Neue blofs zum Teil mit früheren Erfahrungen überein, ists etwas Ähnliches von dem, was wir bereits wissen, dann vollzieht sich die Aneignung meist nur allmählich, und wir werden uns derselben wohl als geistiger Arbeit bewufst. Solche Apperzeption schliefst ein Erkennen ein. Überall, wo es sich um das Auffinden von Wahrheiten, um die selbstthätige Erzeugung von Denkinhalten handelt, tritt den vorhandenen Vorstellungen relativ Neues gegenüber.

Diese verwandten Perzeptionen, welche das Objekt der Apperzeption bilden, dürfen weder aus zu schwachen, schwankenden Vorstellungen bestehen, die keine Reproduktion bewirken können, noch aus zu starken, überwältigenden Eindrücken, die das Bewufstsein allein erfüllen und alle übrigen Vorstellungen verdrängen. Auch mufs sowohl eine zu flüchtige als zu langsame Entwickelung der Perzeptionsglieder vermieden werden. Das Tempo derselben wird sich zu richten haben nach der gröfseren oder geringeren Leichtigkeit, mit der bei dem betreffenden Individuum die Vorstellungsbewegung vor sich geht. Je mehr demselben Zeit gelassen wird, die einzelnen Teile des Neuen scharf zu erfassen und von einander zu unterscheiden, desto gründlicher vollzieht sich die Apperzeption[1]. Daher macht alles Feier-

---

[1]) In „Der Seelen Trost“, einem mittelalterlichen Erbauungsbuche, das zahlreiche Erzählungen zu den 10 Geboten enthält, fragt der Beichtvater eine Frau, wie viel Paternoster sie täglich bete. Sie antwortet: „Wenn ich zu der Messe komme und giebt mir Gott die Gnade, dafs es mir wohl von statten geht, mein Paternoster zu sprechen, so spreche ich ein halbes Paternoster oder das vierte Teil oder ein ganz Paternoster, und geht es mir übel von statten, so spreche ich wohl 12 oder 100 Paternoster.“ Und nun berichtet sie, wie das zugehe. Wenn sie mit dem Gebete ernstlich beginne und an alle die Liebe und Treue gedenke, die der himmlische Vater ihr und allen Menschen bisher erwiesen, dann komme sie so leicht nicht über den Anfang hinaus und bringe eine ganze Messe zu mit dem einen Wort: Vater unser. Ebenso

liche einen so tiefen Eindruck, weil zu dem ästhetischen Gefühl noch die gründliche Apperzeption kommt. Und „alles Langsame, wenn es nicht aus andern Gründen widrig ist, nähert sich dem Feierlichen“ (Herbart). Soviel über das Objekt der Apperzeption.

Zum Subjekt der Apperzeption wird unter den durch die Perzeption erweckten Vorstellungskreisen stets derjenige, welcher jeweilig die gröfste Macht entfaltet. Letztere beruht aber zunächst auf der Stärke und Regsamkeit der Vorstellungen. Kenntnisse, die uns „angeflogen“ sind, die uns „angelehrt“ wurden, die nicht aus eigener frischer Erfahrung entsprangen, entbehren solcher Kraft. Bücherwissen giebt matte, unkräftige Apperzeptionshilfen, und wer nur mit fremden Augen sieht und nicht mit eigenen Sinnen, wer die Wissenschaften in derselben Weise betreibt wie Götzens Knabe die Geographie, dem fehlen auf dem betreffenden Gebiete die kräftigen Vorstellungen, die zu rechter Zeit hervorspringen und apperzipierend sich bethätigen. Es kann einer erstaunlich viel gelernt haben und doch hinsichtlich der Apperzeptionsfähigkeit ein stumpfer Kopf sein. Was Kraft und Leben in uns gewinnen soll, müssen wir uns selbst erarbeitet haben. Denn das haben wir nicht nur gründlicher kennen gelernt, sondern mit dem sind auch die Gefühle gelingender Thätigkeit innig verbunden. Gefühle aber vermögen das Heer unsrer inneren Zustände am leichtesten mobil zu machen und zu erhalten. Womit sich die Erinnerung an leidvolle oder glückliche Stunden verknüpft, was durch tausend Fäden mit dem Gemüt verwachsen ist, das steht unsrem Bewufstsein in der Regel am nächsten, das bietet sich neueintretenden Wahrnehmungen gewöhnlich am ersten als Apperzeptionshilfe an.[1]) Vorstellungen von hohem Gefühlswert, Gedankengruppen, die aus sehr starken, deutlichen Perzeptionen

---

ergehe es ihr mit den nächsten Worten. Wolle sie die alle mit „rechter Innigkeit“ überdenken, so könne sie während des Gottesdienstes kaum ein Vaterunser beten. Nur wenn sie keine Innigkeit habe, spreche sie zuweilen wohl 50 Paternoster. Aber dann sei es ihr auch nicht wohl von statten gegangen (Freybe, Altdeutsches Leben, Bd. II, S. 340.)

[1]) Sehr schön gelangt diese Thatsache in dem bekannten Gedichte „Das Erkennen“ von Vogl zum Ausdruck.

> Ein Wanderbursch, mit dem Stab in der Hand,
> kommt wieder heim aus dem fremden Land.
> Sein Haar ist bestäubt, sein Antlitz verbrannt:
> von wem wird der Bursch wohl zuerst erkannt?

Der Zöllner, sein Freund, erkennt ihn nicht, und auch das Schätzel verhält dem Grufse des Burschen gegenüber sich kühl und fremd: zu sehr hat die Sonn' ihm verbrannt das Gesicht. Aber die Mutter? — ja, sie

hervorgingen und infolge häufiger Wiederholung unter sich und mit dem Ich zahlreiche Verbindungen schlossen, zeigen jene Regsamkeit und Reizbarkeit, vermöge deren sie auf den geringsten Anlafs in das Bewufstsein zurückkehren. Sie bilden jene herrschenden Gedankenkreise, wie sie ein wissenschaftliches Studium, die Berufsarbeit, die tägliche Umgebung in dem Menschen erzeugt.

Freilich verbürgt die Stärke und Lebendigkeit der apperzipierenden Vorstellungsmasse an sich noch nicht die Richtigkeit der Apperzeption. Das Kind z. B., dem sein verhältnismäfsig bescheidenes und lückenhaftes Erfahrungsmaterial immer leicht zugebote steht, apperzipiert nicht selten rascher als der Erwachsene. Aber es trägt dafür auch mehr in die äufsere Wahrnehmung hinein; es bildet unrichtige, subjektive Apperzeptionen. Ähnlich ergehts dem Erwachsenen, der lebenslang nicht aus gewissen engbegrenzten Verhältnissen herausgekommen ist und nun infolge der Beschränktheit seines Vorstellungsschatzes, seines geistigen Gesichtskreises sich nur schwer in fremde Gedanken, Sitten und Gewohnheiten zu versetzen, nur selten ohne Vorurteil von ihnen zu sprechen vermag. Hier ist geradezu die Stärke der eigenen, tausendmal wiederholten und so zur lieben Gewohnheit gewordenen Erfahrung der objektiven Auffassung des Neuen hinderlich: was ihr an logischer Evidenz abgeht, ersetzt sie durch psychische Intensität. Und so kann es selbst tüchtigen Charakteren, die auf einem bestimmten praktischen Gebiete sehr erfreuliche Erfolge erzielt haben und darum siegesgewifs der „grauen Theorie" entraten zu können glauben, widerfahren, dafs sie für neue Erfahrungsthatsachen die rechte Apperzeptionsfähigkeit einbüfsen. Sie lehnen dieselben entweder kurzerhand ab, oder sie halten für alles Neue gewisse Formeln und Urteile bereit, denen dasselbe wohl oder übel sich einfügen

---

erkennt den Heimkehrenden auf den ersten Blick. In ihrer Seele lebt das Bild des lieben Sohnes am stärksten und wärmsten, verklärt durch den Sonnenschein selbstloser, treuer Liebe. So sehr ist der Jüngling mit ihrem ganzen Sein und Thun, mit ihrem Herzen verwachsen, dafs sie täglich und stündlich sich seiner erinnert und die sehnenden Gedanken wohl auch jetzt eben in der Stille des Kirchleins, auf dem trauernden Friedhofe nach dem fernen Kinde gesandt hat. So ganz füllt sein Bild ihr die Seele, dafs sie im Gegensatze zum Zöllner und Schätzel für andere Personen und Interessen, für zerstreuende und ablenkende Gedanken keinen Raum hat. Solch treues Gefühl aber schärft das alternde Auge, dafs es fest und klar auf den fremden Wanderer sich richtet.

> Wie sehr auch die Sonne sein Antlitz verbrannt,
> Das Mutteraug' hat ihn gleich erkannt.

mufs. Sie sind nur zu sehr geneigt, in jeder Neuerung, soweit ihr überhaupt Berechtigung zugestanden wird, nichts als alte Gedanken in anderem Gewande wiederzusehen. „Alles schon dagewesen!" — das ist die bequeme Zauberformel gegen alle unbequemen Thatsachen und Theorien. „Das Gute an der Sache ist nicht neu und das Neue nicht gut" — so pflegt man ohne tiefeindringende Prüfung, zumeist dem ersten Eindrucke folgend, mit überlegener Sicherheit sich rasch zu entscheiden. Es vollzieht sich in diesem Falle die Apperzeption zu leicht und oberflächlich, sie hinterläfst kein starkes Gefühl, welches die übrige Gedankenwelt beeinflufst und Interesse und Wollen in Bewegung setzt.

Soll daher die Apperzeption gründlich und richtig von statten gehen, so müssen dem Apperzeptionsobjekte nicht blofs starke und lebendige, sondern auch inhaltsreiche, weitverzweigte und bildsame Vorstellungskreise entgegenkommen, Gedankengruppen, denen das rege Streben nach Erweiterung und Vervollkommnung inne wohnt. Dann erst steigen im Prozesse der Wölbung so viele verwandte Elemente empor, dafs das Neue nicht von einem beliebigen, sondern von demjenigen Vorstellungsverbande erfafst wird, dem es hinsichtlich seines Inhaltes am meisten entspricht.

Nur darf diesen apperzipierenden Gedankenkreisen schliefslich eines nicht fehlen, wenn sie ihren Zweck vollständig erfüllen sollen: die sorgfältige Durchbildung und Gliederung. Wo die Vorstellungsmassen nicht im rechten Verhältnis zu einander stehen oder an Unklarheit und Unbestimmtheit leiden, da zeigt sich jene flache Geläufigkeit der Apperzeption, die das Verschiedenartigste zusammenwürfelt, jenes vorschnelle Urteilen, wie es kritiklosen Köpfen eigen ist. Hier mag wohl eine gewisse Wölbung innerhalb des reproduzierten Seeleninhaltes zustande kommen. Aber da Ähnliches und Entgegengesetztes, Falsches und Wahres nicht scharf genug unterschieden werden, so wird entweder voreilig apperzipiert, oder es tritt gar keine Vorstellung an die Spitze des Gewölbes, und die rechte Deutung des Neuen unterbleibt.

Wo dagegen strenge Gedankenzucht sorgfältig abwägt, was zu dem Neuen wohl in Beziehung zu setzen sei, wo klar durchdachte und wohlverbundene Vorstellungskreise ihm gegenüber treten, da wird die Apperzeption oft langsam, aber um so richtiger und sicherer vollzogen werden. Es braucht dann in der Regel die apperzipierende Gedankenmasse gar nicht ihrem ganzen Umfange und Inhalte nach reproduziert zu werden, sondern es genügt, dafs der Begriff, das Gesetz, der Grundsatz,

also Verdichtungen jenes Denkinhaltes, im Bewufstsein stehen. Sie vertreten gleichsam alle zu ihnen gehörenden Einzelvorstellungen, die nur als „mitschwingende“ unbewufste Elemente im Apperzeptionsvorgange sich geltend machen. —

Wir sahen, dafs zu dem Subjekt der Apperzeption auch die dunklen Seelenzustände, die Gefühle und unbewufsten Vorstellungen gehören, welche die apperzipierenden Vorstellungsmassen begleiten. Das zeigt uns, welche Bedeutung überhaupt die ganze Geistes- und Gemütsverfassung für den Verlauf der geistigen Aneignung hat. Herrschende Gedankenkreise, die zu dem Apperzeptionsobjekte in keinem inneren Verhältnisse stehen, geheime Sorge und Angst, die das Gemüt beunruhigen, können auch die stärksten Apperzeptionshilfen am Emporsteigen hindern und ihre Kraft unwirksam machen. Einem jeden kommen in seinem Leben Stunden, in denen er zu seinem eignen Befremden den interessantesten Eindrücken und Thatsachen gegenüber unempfänglich und gleichgiltig sich verhält. Es mufs also eine gewisse leibliche und geistige Ruhe bei uns eingekehrt, gleichsam das Gleichgewicht zwischen den einzelnen Seeleninhalten wieder hergestellt sein, wenn eine unbefangene Auffassung des Neuen erfolgen soll. Und noch mehr. Es mufs unser Inneres mit all den Gefühlen und Neigungen, den geheimen Regungen und Interessen, die zur Zeit über oder nahe der Schwelle des Bewufstseins stehen, ein einheitliches Gepräge angenommen haben, und diese Gedanken- und Gefühlswelt, in der wir leben, mufs dem Inhalte des Neuen verwandt sein, mit einem Worte: es mufs die rechte Stimmung herrschen. Es wird alsdann das Bewufstsein gleichsam von Vorstellungskreisen umgeben, die störende Gedanken und Strebungen fern halten und vermöge ihres einheitlichen Gefühlstones die Reproduktion der rechten Apperzeptionshilfen sehr erleichtern: die Gebiete, in denen letztere zu suchen sind, rücken dem Bewufstsein näher, und jedes Element seines Inhaltes kann zum Anfangsglied einer Reproduktionsreihe werden. Wenn endlich von diesen verwandten Bewufstseinsinhalten einzelne wichtige Glieder besonders hoch steigen und der Perzeption entgegeneilen, wenn den angekündigten äufseren oder inneren Wahrnehmungen gegenüber eine gewisse Spannung der Sinnesorgane, eine gesteigerte Kraft des Aufmerkens sich zeigt, dann ist die günstigste Verfassung vorhanden, in der überhaupt apperzipiert werden kann: der Zustand der Erwartung. Worauf wir vorbereitet sind, was wir erwarten, dem strecken gleichsam viele geistige Arme oder Organe sich entgegen, das

eignen wir — schon aus physiologischen Gründen[1]) — uns leichter und sicherer an, als wenn es uns überraschte. Damit sind wir bei einem wichtigen Faktor angelangt, der im Vorgange der aktiven Apperzeption wenigstens ausnahmslos mitwirkt: bei dem Wollen. Um eine Wahrnehmung oder ein Erinnerungsbild zu erwarten, um die Mühe einer gründlichen Apperzeption auf sich zu nehmen, dazu gehört aufser der rechten geistigen und gemütlichen Verfassung in vielen Fällen auch ein kräftiger Wille. Dieser hält die flüchtige Perzeption fest, bis sie richtig erkannt und verstanden ist; er bändigt die das Gemüt aufregenden Begehrungen und Gefühle, so dafs die rechten Apperzeptionshilfen emporsteigen können. Ohne ihn würde der Prozefs der Gedankenwölbung und Zuspitzung selten gelingen und die Aufmerksamkeit oft erlahmen. Dafs unter Menschen das Nichtverstehen so häufig ist, dafs alle neuen und epochemachenden Lehren so langsam und schwer Anerkennung finden, ist zum nicht geringen Teil auf den Mangel an gutem Willen zurückzuführen. Das haben alle grofsen Männer erfahren, die mit ihren Ideen und Thaten ihrer Zeit vorauseilten, das erfuhren selbst die Sendboten einer so siegreichen Sache, wie das Evangelium von Christo, die Jünger des Herrn. Denken wir an den bedeutendsten derselben, den grofsen Heidenapostel Paulus. Wenige Lehrer mögen so begeistert und eindringlich den neuen Glauben verkündet haben, als das auserwählte Rüstzeug des Herrn. Wie trefflich weifs er bei seinen Zuhörern apperzipierende Vorstellungen zu wecken, wenn er z. B. die Athener erinnert an den unbekannten Gott, dem sie unwissend Altäre errichtet, an die herrlichen Tempel, deren Hallen die Götter bergen sollten, an ihre Dichter, die von der göttlichen Abstammung der Menschen gesungen. Wenn seine Predigt trotzdem nur in kleinen Kreisen Eingang, bei der grofsen Menge der Juden und Heiden aber kein Verständnis findet, so ist solcher Unglaube nicht blofs in der Beschaffenheit ihres Vorstellungs- und Gefühlslebens begründet. Der Bildungsstolz der Athener mag von dem verachteten Juden nicht lernen, der Gesetzesstolz der Israeliten keine Neuerung annehmen, während anderswo (Ephesus, Antiochien) niederer Eigennutz und Neid dem Evangelium die Thür des Herzens verschliefsen. Gewohnheit und Neigung, Begierden und Leidenschaften und nicht zum mindesten Trägheit des Willens machen also gar oft den Menschen unfähig, neue Wahrheiten zu erkennen und auf-

[1]) **Aus physiologischen Gründen kann aber auch die Apperzeption trotz aller sonstigen günstigen Vorbedingungen unterbleiben.**

zunehmen. Die verständnisvolle Aneignung fremder Wahrheiten, die Umbildung der eignen Ueberzeugung fordern eben einen nicht geringen Grad geistiger Anstrengung und Kraft. Apperzipieren heifst in diesem Falle einen inneren Kampf siegreich bestehen. Zu solch geistigem Kampfe aber pflegt der sich nicht leicht zu verstehen, dessen Herz an andere Interessen, als die der strengen Wahrheitserforschung, bereits gebunden ist, der um keinen Preis in dem sicheren Besitz erworbener Güter, in der Behaglichkeit lieber Gewohnheiten gestört sein will. Hier bestimmt nicht die Einsicht das Wollen, sondern der Wunsch ist der Vater der Einsicht. Was man als Mängel der Intelligenz ansieht, sind daher nicht selten Fehler des Willens. Seinen Neigungen und Wünschen zum Trotz unbefangen und gründlich zu apperzipieren, ist darum, wenigstens auf wissenschaftlichem und ethischem Gebiete, im Grunde eine sittliche That und das Vorrecht starker Charaktere.

3. Bedeutung der Apperzeption für die geistige Entwicklung des Menschen.

Unsere Lehrbücher der Psychologie gedenken der Apperzeption gewöhnlich erst bei der inneren Wahrnehmung, nachdem die Kapitel von der äufseren Wahrnehmung und Reproduktion, dem Gedächtnisse, der Phantasie, dem Ich des Menschen, ja wohl auch das vom Urteilen und Schliefsen bereits behandelt worden sind. Das könnte die Meinung erwecken, als ob die geistige Aneignung ziemlich spät erst in der Entwicklung des menschlichen Geistes auftrete und auf eine bestimmte Stufe derselben beschränkt sei. Dieser Ansicht ist in der That von einer Seite auf das entschiedenste Ausdruck gegeben worden. Man hat die Apperzeption nicht nur der Kindheit, sondern auch der eigentlichen Schul- und Lernperiode absprechen und ausschliefslich dem Jünglingsalter, der „Denkperiode“ des Menschen, zuweisen wollen. Aber man übersieht hierbei, dafs passive Apperzeptionen schon in frühester Jugend zahlreich sich ereignen und dafs der Begriff der Apperzeption nicht auf die Fälle absichtlicher Aneignung neuer Eindrücke beschränkt werden darf. Wenn Apperzeption die Erfassung neuer Seeleninhalte mit Hilfe vorhandener ähnlicher bedeutet, wenn sie der Vorgang des Wachstums der Seele ist, dann gehört sie nicht blofs einer, sondern allen Stufen der geistigen Entwicklung des Menschen an, dann mufs sie während

unsres ganzen Lebens auf dem Gebiete innerer Bildung eine hervorragende Rolle spielen. Suchen wir diese ihre Bedeutung für die geistige Entwicklung des Einzelnen zu erkennen.

Die erste grofse Aufgabe, welche dem Kindesgeiste gestellt ist, besteht darin, sich in der Welt der Wahrnehmungen zurecht zu finden, sie zu erobern, indem er dieselbe kennen lernt. Nicht auf streng systematische Weise löst er diese Aufgabe, etwa so, dafs er einen Gegenstand nach dem andern genau betrachtet und so allmählich nach einem bestimmten Plane von den Teilen zum Ganzen fortschreitet. Das ist gar nicht möglich. Treten doch die Wahrnehmungen meist zu massenhaft und flüchtig auf, als dafs das Kind jeder derselben seine besondere Aufmerksamkeit widmen könnte. Zudem ist es auch infolge der Unvollkommenheit seiner Sinne und der Dürftigkeit seines Seeleninhaltes nicht imstande, scharf und genau aufzufassen. Und selbst wenn es dies vermöchte, wäre es sehr unpraktisch, allen Sinnesempfindungen die gleiche Sinnesenergie und Aufmerksamkeit zuwenden zu wollen. Denn da das Kind meist von mehr als einem Gegenstande in Anspruch genommen wird, so würde auf lange Zeit sein Wahrnehmen und Wissen dem praktischen Bedürfnisse nachhinken und diesem nicht entsprechen. Das Kind bemächtigt sich vielmehr zuerst der Aufsenwelt im ganzen, indem es sich zunächst mit einem dunklen Gesamteindrucke begnügt, um nach und nach einzelne wichtige Elemente desselben herauszuheben und für sich zu erfassen. Die Wahl derselben wird nicht durch logische Gründe, sondern durch das praktische Bedürfnis, die Lebensverhältnisse des Kindes bestimmt. Die Gegenstände und Ereignisse, welche als Lebensbedingungen dem kindlichen Fühlen und Begehren besonders nahe stehen (Speise und Trank, Wohnung, Kleidung, Eltern u. a.), oder aus einem anderen Grunde das Interesse des Kindes lebhaft erregen, werden vor andern bevorzugt. Wenn die übrigen Bestandteile der Gesamtwahrnehmung als gleichgiltige Objekte vorläufig wenigstens nur ins Blickfeld des Bewufstseins treten, rücken jene bevorzugten Gegenstände in den Blickpunkt des Bewufstseins. So heben sich nach und nach aus der bunten Mannigfaltigkeit dunkler Gesamteindrücke einzelne deutlichere Anschauungen ab; das Kind gewinnt eine Anzahl Stammvorstellungen, die meist durch starken Gefühlston sich auszeichnen und eine grofse Regsamkeit entfalten.

Denn nicht wie tote Schätze reihen sich diese Anschauungen an einander, sondern, kaum gewonnen, werden sie zu lebendigen Kräften, die zur Aneignung neuer Anschauungen beitragen und so die Auffassungskraft stärken. Sie sind der Seeleninhalt, der nun fortdauernd beim Wahrnehmen sich geltend macht. Denn wo es nur angeht, bezieht das Kind Neues auf verwandte alte Vorstellungen. Es eignet Fremdes sich an mit Hilfe bekannter Perzeptionen und erobert die auf seine Sinne einstürmende Aufsenwelt mit den Waffen der Apperzeption. So berichtet z. B. Steinthal[1]) aus eigner Beobachtung von einem zweijährigen Mädchen, dafs es das Bild geisterhafter Frauengestalten mit langen, von der Schulter herabwallenden Gewändern „Vogel“, Getreidehalme „Bäume“, schwimmende Schwäne „Fische“ genannt und eine auf einem Hause flatternde grofse Fahne als „Schimmel“ aufgefafst habe. Ähnliches erzählt Lazarus von einem im Süden aufgewachsenen Kinde, das z. B. Schneeflocken, die es bei uns zum erstenmale sah, als Schmetterlinge bezeichnete. Und wer wüfste es nicht aus eigner Erfahrung, wie das Kind anfangs jeden Mann als „Papa“ oder „Vater“, jedes fliegende Geschöpf als „Vogel“ (oder wie der kindliche Ausdruck sonst lautet), jede Pflanze als „Baum“ ansieht, wie es den Blitz wohl als feurige Schwalbe, die Wolken als Berge, die leuchtenden Fenster eines fernen Hauses im Dunkel der Nacht als „Guckaugen“ apperzipiert! Solch „gebundene“ Apperzeption ist nicht nur der allerfrühesten Kindheit eigen, sondern sie macht auch späterhin sich geltend. Hören wir, was ein aufmerksamer Beobachter von sechsjährigen Kindern berichtet, die zum erstenmale den zoologischen Garten besuchen. Des Neuen, das hier sich ihnen darbietet, ist zuviel, als dafs sie klare Vorstellungen von ihm davontragen könnten. Sie müssen sich desselben bemächtigen, so gut es eben geht. Und so erfahren wir, dafs die Kleinen den Büffel und Auerochsen als Kühe, Steinböcke und Gemsen schlechthin als Ziegen, das Rhinozeros als Elefant betrachten, während sie den Tiger laut und freudig mit: Miez, Miez! begrüfsen. Der Straufs ist ihnen eine grofse Gans oder ein Storch, kleinere fremde Vögel nennen sie Finken (weil diese auf den Klassenausflügen mehrfach beobachtet worden waren), Biber erst Mäuse, dann Fische oder Frösche, und die Robbe wird nach langer Überlegung bezeichnet als ein Fisch, aber „einer aus einem anderen Flusse.“[2])

---

[1]) Abrifs der Sprachwissenschaft S. 158.
[2]) Lehmensick in Just's Praxis der Erziehungsschule 1888 Heft II, S. 75.

Wir haben hier keineswegs blofse witzige Vergleichungen, wie sie wohl auch der Erwachsene im Scherze anstellt, kein Spielen mit Vorstellungen, sondern ernste Arbeit des Kindes, das in seiner Weise sich mit neuen, seltsamen Eindrücken abzufinden sucht. Es vergleicht nicht nur, sondern es identifiziert geradezu Neues mit Bekanntem. Nach einem Gesetz des Geistes, das nicht weiter abgeleitet, sondern nur als Thatsache festgestellt werden kann, mufs es so arbeiten, wenn es allmählich aus einem Sklaven der Herr seiner äufseren Wahrnehmungen werden soll. Seiner geistigen Natur gemäfs kann es gar nicht anders, als mit dem erworbenen Kapitale zu wuchern, mit den vorhandenen Vorstellungen neue anzueignen. Jene werden der wahrnehmenden Seele zu Organen, mit denen sie die vielgestaltige Wahrnehmungswelt erfafst, gliedert und gleichsam den vorhandenen Vorstellungsfächern einordnet.

Wesentliche Dienste leistet ihr hierbei die Sprache.[1]) Zwar ist apperzipierendes Wahrnehmen auch ohne sie möglich, wie denn das Kind in den beiden ersten Lebensjahren durchgehends Neues auf Altes bezieht, ohne dafs ihm stets ein entsprechendes Wort zur Verfügung steht. Aber sicherer und leichter geht doch die Apperzeption von statten, wenn die Stammvorstellungen sprachlich fixiert sind. Der Name scheidet jede derselben von anderen Vorstellungen und hält sie im Gedächtnis fest, so dafs sie an Deutlichkeit und Regsamkeit gewinnen und leichter apperzipierend sich bethätigen können. Das Wort fängt gleichsam ähnliche Perzeptionen ein und hält sie für immer unter einander und mit der Stammvorstellung zusammen. Angewandt auf neue Bewufstseinsinhalte, ist es der Ausdruck der gelungenen Apperzeption.

Freilich scheint das Wort in gewissen Fällen eine richtige Apperzeption eher zu hindern als zu fördern. Ist es nämlich ein Name, der einer bestimmten Stammvorstellung ausschliefslich zukommt, bezeichnet es ein Einzelding, eine Einzelerscheinung und nur dieses, so bildet das Wort kein weitreichendes Dach, unter dem auch andere verwandte Wahrnehmungen Platz finden können, sondern es deckt sich eben nur mit der apperzipierenden Vorstellung. Werden nun andere Perzeptionen letzterer eingefügt, so tragen sie natürlich auch deren Namen, d. h. der Einzelname wird als Gattungsname gebraucht, die neue Vorstellung unrichtig benannt. (Hier-

[1]) Dafs die Erlernung der Sprache selbst ein Apperzeptionsvorgang ist, weist Lazarus nach in seinem „Leben der Seele“ (3. Aufl.) II, S. 168 ff. 173.

bei ist es gleichgiltig, ob das Kind das Wort von anderen überkam oder den Namen sprachschöpferisch selbst bildete.) Einige Beispiele mögen dies veranschaulichen. „Ein Kind, welches zu sprechen anfing, sah und hörte eine Ente auf dem Wasser und sagte Kuak. Darauf nannte es einerseits alle Vögel und Insekten, andererseits alle Flüssigkeiten Kuak. Endlich nannte es auch alle Münzen Kuak, nachdem es einen Adler auf einem französischen Sou gesehen hatte. So kam durch allmähliche Verallgemeinerung (?) das Kind dahin, eine Fliege, Wein und ein Geldstück mit demselben onomatopoetischen Worte zu bezeichnen, obgleich nur die erste Wahrnehmung das namengebende Merkmal enthielt.“[1]) Mag nun auch solch aufserordentlich oberflächliche Apperzeption nur in den ersten Monaten des Lebens sich einstellen — ähnliche Vorgänge wiederholen sich regelmäfsig auch in den späteren Jahren. Wenn das Kind fremde Berge, Flüsse und Bäche anfangs allen Ernstes mit heimatlichen Namen belegt, wenn z. B. Schiller als kleiner Knabe alle Flüsse seiner Landschaft für „Neckarle“ erklärte, oder ein anderer 3jähriger Knabe, der bisher nur den Syrabach täglich vom Fenster aus beobachtet hatte, den heimatlichen Flufs beim erstmaligen Sehen als „Elstersyra“ bezeichnete, — so begegnen wir hier wie in vielen andern Fällen „gebundener Apperzeption“, d. h. einer Auffassung, bei der mit Hilfe eines Namens die verschiedensten Beobachtungen auf gewisse individuelle Vorstellungen zurückgeführt werden. Gewifs wird das Kind später seine Auffassuug berichtigen, es wird vielfach umlernen müssen. Aber dieser Übelstand wiegt nicht schwer gegenüber der Thatsache, dafs der Knabe das Neue wirklich angeeignet, sich dienstbar gemacht hat, dafs er lernt, die Eindrücke der Aufsenwelt zu beherrschen. Es wird sich zudem gegen solch gebundene Apperzeption, in der frühen Jugend wenigstens, nicht viel thun lassen. Sie entspricht der Natur des kindlichen Geistes, und sie vollzieht sich meist ohne Wissen und Zuthun des Erziehers. Ja, es erscheint nicht einmal geraten, dem Kinde von Anfang an für jede neue Wahrnehmung das entsprechende Wort zu geben: es würde die Namen bei der Fülle der äufseren Eindrücke gar nicht alle anzueignen vermögen. Wohl aber pflegen Erwachsene, wo solches zu fürchten ist, dem drängenden Fragen des Kindes nach den Namen der Dinge auf andere Weise zu begegnen: sie nennen ihm in der frühesten Entwicklungsperiode viele gleichartige

[1]) Preyer, Die Seele des Kindes. (2. Aufl.) S. 325.

Gegenstände nicht mit dem Einzel- oder Art-, sondern mit dem Gattungsnamen. Sie sprechen mit den Kleinen nicht von der Birke, Eiche, Linde, Kiefer, Tanne, sondern vom Baum. Für die Schwalben, den Finken, den Sperling, den Staar und wie all die gefiederten Tiere heifsen mögen, die das Interesse des kleinen Beobachters erregen, genügt vorläufig der Name Vogel oder ein ähnlicher, noch kindlicherer Ausdruck. Dann bietet das Wort der apperzipierenden Stammvorstellung ein weitreichendes Dach, unter das zahlreiche verwandte Perzeptionen sich scharen können; dann überträgt das Kind den Gattungsnamen auf ähnliche Vorstellungen, die wirklich zu ihm gehören, und ein Umlernen braucht später nicht stattzufinden.

Dann vereinigen sich am leichtesten die gleichartigen Wahrnehmungen wohl zu einer einzigen unbestimmten Vorstellung, die alles Gemeinsame der ersteren ohne die unterscheidenden Merkmale aufweist und daher mehr einen Schattenrifs als ein Bild der Gegenstände bietet. Es entsteht eine Gemeinvorstellung oder ein Gemeinbild, mit dessen Hilfe verwandte Dinge oder Ereignisse apperzipiert werden. Indem aber das Kind so eine grofse Zahl gleichartiger Wahrnehmungen auf verhältnismäfsig wenige Gattungsnamen zurückzuführen sich gewöhnt, vollzieht es einen wichtigen Fortschritt. „Denn vor allem wird das unendliche Vielerlei aufser und neben einander stehender Einzeldinge, das dem Geiste in der Sinnenwelt entgegentritt und ihn förmlich zuzuschütten und zu erdrücken droht, durch jene Zusammenfassung ganzer Reihen von Einzelbildern in verhältnismäfsig wenige (sie in sich vereinigende) Gemeinbilder so bedeutend vereinfacht, dafs auch der weniger kräftige kindliche Geist eher damit fertig werden und sich darin zurecht finden kann. Sodann aber wird durch diese Herausbildung von allgemeinen Vorstellungen auch dem eigentlichen, bewufsten Denken wesentlich vorgearbeitet und ihm sein Stoff nicht in roher, sinnlicher Unmittelbarkeit, sondern schon einigermafsen logisch her- und zugerichtet entgegengebracht."[1]) Endlich vermag auch das Kind vermöge seiner Gemeinbilder dem sprachlichen Verkehr der Erwachsenen, der mit Vorliebe in allgemeinen Vorstellungen und Bezeichnungen sich bewegt, bald mit Verständnis zu folgen und an ihm Teil zu nehmen.[2])

---

[1]) Pfisterer, Pädagogische Psychologie S. 95.

[2]) Wenn Bauernkinder beim Eintritte in die Schule in der Regel weniger des Wortes mächtig sind als Stadtkinder, so dürfte dies, abgesehen von der geringeren Übung im Sprechen, wohl auch auf den Um-

Die Thatsache, dafs das Kind mit Hilfe von Stammvorstellungen oder Gemeinbildern, die Gattungsnamen tragen, einen grofsen Teil seiner Umgebung geistig erobert, hat die Meinung hervorgerufen, dafs der Mensch zuerst das Allgemeine wahrnehme, die Gattung, und von ihr aus zur Erkenntnis des Besondren, des Einzeldinges fortschreite.[1]) Das ist ebenso falsch wie die landläufige Annahme, er gehe von den Arten aus, um allmählich auf streng logischem Wege zur Gattung sich zu erheben. Nicht mit der Benennung und Unterscheidung der *species* beginnt er, um regelrecht zum *genus* aufzusteigen, sondern mit dunklen Gesamteindrücken, die meist vorläufig durch einen Gattungsnamen festgehalten und verbunden werden. Aber so wenig das Wort gleichbedeutend ist mit dem von ihm bezeichneten Begriff, so wenig enthält jener Gattungsname die Erkenntnis des Allgemeinen, Begrifflichen. Er begreift vielmehr lange Zeit nur viele, nicht besonders scharf erfafste ähnliche Vorstellungen unter sich, aus denen später erst mit der Unterscheidung der Arten ein Begriffsinhalt gewonnen wird. Den Schein, als würde das Allgemeine zuerst erkannt, weckt lediglich der Gattungsname, von dem man aus psychologischen Gründen Gebrauch macht. Nicht ein allgemeines, tief eindringendes Denken ist das Erste, sondern vielmehr ein ziemlich unbestimmtes und undeutliches Wahrnehmen.

Denn das unterliegt keinem Zweifel, dafs die Leichtigkeit, mit welcher der Mensch in frühester Kindheit apperzipiert, notwendig eine nur oberflächliche oder vielmehr einseitige Auffassung der Dinge zur Folge hat. So lange er die ver-

---

stand zurückzuführen sein, dafs sie nicht so viel Ausdrücke für Allgemeines (Gattungsnamen) im Familienverkehr kennen gelernt haben und darum auch nicht so leicht sich verständlich machen und fremde Rede verstehen können, als Kinder der Stadt, die inmitten eines lebhaften Verkehrs aufwuchsen. Aber die Apperzeption des Dorfkindes ist dafür oft kräftiger und urwüchsiger.

[1]) Vgl. Sigwart, Logik I, S. 49: „Ganz entgegen der gemeinen Lehre von der Bildung der allgemeinen Vorstellungen ist im Individuum wie in der Sprache das Allgemeine früher als das Spezielle, so gewifs die unvollständige Vorstellung früher ist als die vollständige, die eine weitergehende Unterscheidung voraussetzt." Hiernach betrachtet S. die unbestimmte Auffassung des Kindes als eine logische Thätigkeit, die von vielen wahrzunehmenden Merkmalen die wesentlichen heraushebt. Aber das ist sie nicht. Sie ist die Folge eines psychischen Unvermögens, nicht eines logischen Könnens. Dafs der Mensch im Laufe seiner geistigen Entwicklung vom Allgemeinen zum Speziellen herniedersteige, kann nur zugegeben werden hinsichtlich des Namens, nicht hinsichtlich des Inhalts der entstehenden Vorstellungsgebilde.

schiedenartigsten Wahrnehmungen auf verhältnismäfsig wenige Stammvorstellungen oder Gemeinbilder zurückführen mufs, so lange hat er für die allseitige Beobachtung und scharfe Unterscheidung der Einzelgegenstände keinen Sinn. Es genügt vorläufig, dafs er ein oder das andere Merkmal der letzteren klar erfafst und durch dasselbe die Vorstellungen festhält. Oft fehlt selbst dieses, und er bleibt, namentlich wenn der Name zu früh geboten wurde, bei einem dunklen, gefühlsmäfsigen Eindruck stehen. Solche ganz oder teilweis leeren Worthülsen füllen oft später erst sich mit dem rechten Vorstellungsinhalt, oft behaupten sie sich aber auch unverändert im Bewufstsein. So erzählt wohl das Kind seinen Spielgenossen mit triumphierendem Stolze: „Etsch, etsch, unser Haus bekommt eine Hypothek und eures nicht“, wobei es sich unter Hypothek etwas wunderbar Schönes und Vortreffliches denkt, oder es geht ihm mit unverstandenen Fremdwörtern wie der Berliner Dame der Halle, „die ihrer Kollegin einen „„verfluchten Differentialtarif“ “ an den Kopf schleuderte, worunter sie, wie die gerichtliche Verhandlung ergab, etwas sehr Verletzendes verstanden wissen wollte.“ Es entstehen Not-Apperzeptionen, d. h. Aneignungen ohne genügende oder richtige Apperzeptionshilfe, die immer gleichbedeutend mit Mifsverständnissen sind. Dann geschieht es wohl, um nur einige der Wirklichkeit entnommene Beispiele anzuführen, dafs das Kind unter „gesegneter Mahlzeit“ eine „gesägte“, unter einem „Gardereiter“ einen Soldaten versteht, der im Garten herumreitet, und es bildet Wörter wie: kohlrabischwarz, Fliegenblätter (fliegende Blätter“), Obergucker (Operngucker), Hinterpunktion u. a. m. Mit einem Worte: Da dem Kinde ein reicher, logisch durchgebildeter Gedankenkreis abgeht, so fafst es die Dinge der Aufsenwelt nicht streng objektiv, sondern subjektiv auf; es sieht sie im Lichte seiner beschränkten Erfahrung, seiner Gefühle und Neigungen; es fragt mehr, welchen Wert sie für sein Ich haben, als was sie für sich bedeuten.

Dem entspricht denn auch der wirkliche oder gedachte Verkehr, den es mit ihnen pflegt. Wie es hinsichtlich seines eigenen Wesens noch keinen Unterschied kennt zwischen Leib und Seele, sondern den empfindenden und begehrenden, den handelnden und sich bewegenden Leib als sein Ich ansieht, so fafst es auch sein Verhältnis zu den Aufsendingen sehr kindlich auf. Bekanntlich hält das Kind anfangs die meisten Dinge für beseelt. Es apperzipiert sie mit Hilfe seiner Ichvorstellung. Wie sein Leib in willkürlicher Bewegung als lebendig sich erweist, so spricht es allem, was wirklich oder scheinbar von

selbst, also nicht veranlafst durch andere Objekte, sich bewegt, persönliches Dasein zu. Denn Leben und Bewegung zeigen ist ihm dasselbe. Es stellt die Aufsendinge mit sich auf gleiche Stufe und legt ihnen seine eigenen Seelenzustände unter; es betrachtet sie als empfindende, fühlende und wollende Wesen.[1]) Daher das lebhafte Interesse der Kleinen für Tiere und Pflanzen, der innige Verkehr mit ihnen, das Verständnis, das sie ihren wirklichen oder erdichteten Zuständen entgegen bringen. Daher das feine Ohr der Jugend für die Sprache der Vögel, die sie, „unbewufster Weisheit froh“, in ihrer Weise apperzipieren, wie denn der Dichter dem Kinde die schöne Ausdeutung des Schwalbengesanges in den Mund legt:

Als ich Abschied nahm, als ich Abschied nahm,
waren Kisten und Kasten schwer;
als ich wiederkam, als ich wiederkam,
war alles leer.

Wenn aber das Kind so seine eigenen Gemütszustände in die Aufsendinge versetzt, wenn es in den ersten Jahren auf jedem Gange in die Natur so viel geheimnisvoll Neues entdeckt, so mag ihm alles sehr märchenhaft-dunkel und gewifs nicht so nüchtern und klar vorkommen als uns Erwachsenen.[2]) Wir begreifen, wie das Kind solche Phantasiewelt auch im Spiel sich aufbaut, wie der Knabe stundenlang mit seinem

[1]) Ein noch nicht zweijähriges Kind sagte beim Anblicke tropfender Pflanzen bedauernd: „Baum weine weine — wehweh.“

[2]) Das läfst uns auch manches schier wunderbare und seltsame Jugendereignis als sehr begreiflich erscheinen. Ein befreundeter Kollege erzählte mir z. B. folgendes Erlebnis aus seiner Kindheit. „An unser Wohnhaus, das am Ende des Dorfes stand, stiefsen die Auen der Elster. Dort war ein Kegelschub, an dessen einer Seite allerlei Unkraut, Schöllkraut, Nesseln, Disteln und Löwenzahn lustig durcheinander wucherten. Der Ort, dessen feuchter Boden den Sonnenstrahlen verborgen blieb, hatte für mich einen ungemeinen Reiz, da ich hinter seiner wildverschlungenen Blätterwelt allerlei Wunderbares vermutete. Immer ging ich mit einiger Scheu und doch wieder mit der Hoffnung und Ahnung von Geheimnissen hin. Eines Morgens wieder. Der Tau glänzte noch auf den schön geformten Blättern des Frauenmantels (Alchemilla), die ich so lieb gewonnen hatte und die der Vater zu meinem grofsen Verdrufs mit dem äufserst profanen Namen „Gänselatsch“ bezeichnete. Alles hatte einen zauberhaften Reiz. Da lief ein grofser, grüner Frosch mit goldglänzenden Augen auf jenes Blätterchaos zu. Die Einsamkeit des Ortes, das eigne lebhafte Gefühl liefsen mich allen Ernstes in demselben ein kleines Männchen mit grünem, schillerndem Kleide erkennen. Oftmals darnach noch suchte ich mir den Anblick desselben wieder zu verschaffen oder wenigstens das Häuschen desselben zu erspähen.“ Als derselbe Knabe mit 6 Jahren zum erstenmale nach der Stadt kam, hielt er den roten Handschuh am Aushängeschilde eines Handschuhmachers für eine blutüberströmte abgehauene Riesenhand. Die rotglänzenden Räder der Lokomotive erschienen ihm feurig und glühend.

hölzernen Pferd wie mit einem treuen, verständigen Spielkameraden verkehren, wie das Mädchen in vollem Ernste mit rührender Sorgfalt ihre Puppen pflegen kann. Wir verstehen auch die helle Freude, das lebhafte Interesse, mit dem beide dem Märchen der Mutter lauschen. Denn das sind ja Erzählungen, die sie in ihre liebsten Gedankengebiete versetzen, Geschichten, aus denen ihnen ihre ganze Vorstellungs- und Gefühlswelt entgegenkommt.

So ist also die frühe Kindheit jene grofse Erntewoche, in welcher der Mensch sich der Aufsenwelt in ihren Grundzügen mit Hilfe von Stammvorstellungen und Gemeinbildern apperzipierend bemächtigt, aber eben, weil er durchweg Neues auf Altes bezieht, dieselbe sehr einseitig, subjektiv und gefühlsmäfsig erfafst. Es ist die Zeit, da er am liebsten phantasierend mit der Aufsenwelt verkehrt und phantasievoller Auffassung und Darstellung derselben besonderes Verständnis und lebendige Teilnahme entgegenbringt.

Was schliefslich sein Verhältnis zur geistigen, zur sittlich-religiösen Welt anlangt, so erweisen sich auch hier apperzipierende Vorstellungen als mafs- und richtunggebende Faktoren. Zu ihnen gehören in erster Linie die an sinnliche Gefühle und Strebungen gebundenen Vorstellungskreise. Denn wenn auch in dem Verkehr mit der Natur und den Menschen beim Kinde bald fast alle geistigen Gefühle und Interessen erwachen, wenn es z. B. früh schon Sinn für schöne Formen und sittliche Beurteilung, Teilnahme an fremdem Wohl und Wehe und Freude an intellektueller Thätigkeit offenbart, so darf man doch behaupten, dafs in der Zeit, da der Mensch sein Ich noch mit dem Leibe identifiziert, die sinnlichen Gefühle und Begehrungen in ihm überwiegen. Sie sind es, die gar oft sein sittliches Urteil über fremde oder eigene Handlungen beeinflussen, so dafs er das für recht ansieht, was ihm angenehm ist und für schlecht das, was er fürchtet. Ist der Mann, das Tier gut oder böse? — in dieser häufig wiederkehrenden Frage des Kindes verrät sich gewifs oft mehr sinnliches Interesse als ethisches Gefühl. Und so würde das Sinnliche lange das Sittliche nicht zur rechten Geltung kommen lassen, es würde ausschliefslich das jugendliche Gemüt beherrschen — wenn nicht unter normalen Verhältnissen von Anfang an ein anderer wichtiger Gedankenkreis hemmend und einschränkend ihm entgegen träte. Es ist die an das ideale Bild der Eltern sich knüpfende Vorstellungswelt. Diese sind dem in glücklichen, ehrbaren Familienver-

hältnissen aufwachsenden Kinde die verkörperte Sittlichkeit, das Musterbild alles dessen, was gut und recht ist, das lebendige Gewissen. Überall, wo es gilt, ein sittliches Werturteil über fremde Gesinnung oder eine Entscheidung in eigener Sache herbeizuführen, liegt dem Kind die Frage am nächsten: Was sagen Vater und Mutter dazu? Wer hätte nicht schon eines der Kleinen in solch kritischem Falle beobachtet, wo es nicht sicher weifs, wie es die eigene oder eine fremde Handlung auffassen soll! Fragend blickt es da von der Mutter zum Vater, von diesem zu jener, um in ihrem Antlitz das Rechte zu lesen, und wenn dieses unzweideutige, klare Antwort giebt, so ist sein ethisches Urteil sofort entschieden. Hat es etwas Böses gethan, so flieht es die Eltern: es scheut den Blick und Anblick derselben, jene Vorstellung, an der gemessen sein Verhalten ihm verwerflich und strafbar erscheinen mufs. So apperzipiert das unverdorbene Kind da, wo nicht die sinnliche Gedanken- und Gefühlswelt einmal übermächtig sich geltend macht, Gesinnungen und Handlungen meist mit dem bedeutsamen und gefühlswarmen Bild der Eltern, das als Anschauung oder als Vorstellung ihm vor der Seele steht. Ihr ideales Bild ist es auch, mit dessen Hilfe es allmählich eine Vorstellung von Gott und das rechte innere Verhältnis zu ihm, dem himmlischen Vater, gewinnt. — —

Begleiten wir das Kind weiter zur nächsten Entwicklungsstufe, die etwa vom 7. bis 10. Lebensjahr reicht. Das Kind tritt in das Knaben- und Mädchenalter, es kommt zur Schule. Wohl zieht die Welt seiner bisherigen Erfahrungen mit ihm hinein in die vier engen Schulwände — denn in ihrem Vorstellungskreise bewegt sich ja zum guten Teil der erste Unterricht — und eine neue, fremde Welt, die jenseits der heimatlichen Grenzen liegt, schliefst sich ihr an. Aber nicht mehr stürmen die Gegenstände der Wahrnehmung massenhaft und planlos auf seine Sinne ein, sondern in geregeltem Zuge treten sie hier vor sein Auge, durch des Lehrers Kunst gleichsam gefafst in enge Rahmen, die sie von einander trennen und eine eingehende, sorgfältige Betrachtung derselben ermöglichen. Hatte das Kind bisher im freien Spiel der Phantasie den äufseren Eindrücken sich hingegeben und von ihnen sich leiten lassen, so soll es nun in ernster Arbeit jene Wahrnehmungen vertiefen und sich dienstbar machen. War es bislang gewöhnt, leicht von einem Gegenstande seines Interesses zum anderen überzuspringen und der Richtung der stärksten sinnlichen Ein-

drücke zu folgen, so soll es nun lernen, seine Aufmerksamkeit zu sammeln und anhaltend zu richten auf gewisse Gegenstände des Unterrichts und störende Sinnesreize fern zu halten.

Solch ungewohnte „Konzentrierung des Bewufstseins“ gelingt ihm nicht immer. Oft steht es stumpf und kühl Anschauungsobjekten gegenüber, die der Erzieher sehr zweckmäfsig ausgewählt und dargeboten zu haben glaubt: es sieht — und vernimmt doch nichts, es spricht von den Dingen und hat sie doch eigentlich nicht erfafst, sie bleiben ihm gleichgiltig. Rasch erlahmt da die Aufmerksamkeit. Und ein andermal wieder kann es an dem Neuen sich nicht satt sehen; es ist ganz Auge und Ohr, und mit Bedauern scheidet es von dem Gegenstande seiner Aufmerksamkeit. Er hat es ihm angethan, weil er seit der Kindheit ihm lieb und vertraut ist oder durch Beziehung auf geläufige Gedankenkreise eine ganz besondere Beleuchtung erhalten hat. Nicht der Sinnesreiz ist es also, der die Aufmerksamkeit hier dauernd erhält, sondern die Schar apperzipierender Vorstellungen, welche das Beobachtungsobjekt weckte. Sie verleihen der neu eintretenden Wahrnehmung wohl oft einen so starken Motivwert, dafs der Wille hervorspringt und (absichtlich) nun im Bewufstsein festhält, worauf anfangs nur unwillkürlich gemerkt wurde. Mit ihrer Hilfe erfafst der Kindesgeist das Neue, im Lichte der bereits vorhandenen Erfahrungen sieht er es[1]), ganz so, wie auf der vorhergehenden Entwickelungsstufe es geschah. Und darum

---

[1]) Eine Beobachtung aus der Schulpraxis mag dies bezeugen. Der Lehrer spricht mit den Kleinen des 1. Schuljahres von der Sonne. Nachdem für die erforderliche Anschauung gesorgt ist, soll zum Verständnis gebracht werden, dafs die Sonne scheint, wärmt, am Himmel steht und vom lieben Gott geschaffen ist. Der Lehrer giebt sich die erdenklichste Mühe, den Kindern es klar zu machen — es will ihm nicht gelingen. Wohl sprechen sie ihm das Besprochene nach; aber es scheint, als sei ihnen das so fremdartig, als etwas, was man aussprechen mufs, ohne dafs man es selber recht glaubt. Da fällt seitens eines Kindes die Bemerkung: „Die Sonne ist dem lieben Gott seine Lampe.“ Sofort erhält die Unterredung ein ganz neues Leben. Zahlreiche Vorstellungen erwachen und drängen sich hervor und stellen die Sache in das rechte Licht. Nun wird die Sonne apperzipiert mit Hilfe der wohlbekannten Stubenlampe. Nun sehen die Kinder gleichsam frühmorgens den lieben Gott die Sonne am Himmel anzünden, damit seine Kinder den Tag über auf Erden sehen können, und abends sie auslöschen, wenn alles zu Bett geht oder sie eindrehen, wenn es trüb ist. Dafs die Sonne scheint als Leuchte des Himmels, dafs sie alles erhellt und zu unsrer Arbeit uns leuchtet, dafs dann, wenn sie nicht mehr strahlt, Dunkel die Erde bedeckt — dies und noch viel mehr ist dem Kinde jetzt verständlich und zum geistigen Eigentum geworden. Zwar in sehr kindlicher Form! Aber

kann auch hier von einer vollständigen, rein verstandesmäſsigen Auffassung der Auſsendinge noch nicht die Rede sein. Sie wird zwar, namentlich infolge des Unterrichts, allmählich richtiger, vielseitiger und klarer werden, aber sie ist im frühen Knabenalter doch noch so mit subjektiven Vorstellungen verknüpft, daſs sie im ganzen als eine phantasiemäſsige Naturauffassung bezeichnet werden darf.

Nicht immer können dem Kinde die Gegenstände, welche der Unterricht behandelt, *in natura* dargeboten werden. Da tritt das Bild als Ersatz ein. Man erwartet, daſs es nahezu den gleichen Eindruck hervorrufen werde als der wirkliche Gegenstand. Das trifft nur unter gewissen Voraussetzungen zu. Denn auch das Verständnis von Zeichnungen, das Ausdeuten von Bildern will gelernt sein. Unser Auge sieht an und für sich nur Flächen und Figuren; von Körpern und Perspektive weiſs es aus eigener Erfahrung nichts. Das beweisen uns die Aussagen operierter Blindgeborner, die anfänglich Gemälde für bloſse gefärbte Flächen ansahen, ohne von den dargestellten Körpern, von Fernsicht u. a. das Geringste zu ahnen.[1] Wenn wir Zeichnungen verstehen und Bilder deuten, so legen wir ihnen ein gut Teil unsrer eignen Vorstellungen unter. Wir ergänzen die Figuren zu Körpern, wir verleihen den toten Gestalten Leben und Empfindung, wir legen unsere eigenen Gedanken und Gefühle in die bunte Bilderwelt hinein. Und je mehr oder je weniger wir zu geben vermögen, desto mehr oder weniger lesen wir aus derselben wieder heraus. So ist es auch beim Kinde. Mag es auch früh schon in der Deutung einfachster Umriſszeichnungen sich geübt haben[2], so bringt es einem Bilde doch nur insoweit Verständnis entgegen, als es Ähnliches bereits gesehen und erlebt. Wo jenes über seinen geistigen Gesichtskreis, über seine Erfahrung hinausgeht, da sieht es auch beim besten Willen nicht das, was es erkennen sollte. Denn alles Verstehen von Bildern ist ein Apperzipieren, ein Erfassen und Ausdeuten derselben durch starke, deutliche Vorstellungen, die wir vorher schon an wirklichen Dingen und Ereignissen gewonnen hatten.

wenn die Kleinen die Dinge der Auſsenwelt nun einmal nicht anders als phantasiemäſsig aufzufassen vermögen, so werden wir es ihnen wohl erlauben dürfen. S. Lehmensick in Justs Praxis der Erziehungsschule 1888. S. 73 ff.

[1]) Preyer, Die Seele des Kindes. S. 466. 484. — Vgl. o. S. 17.

[2]) Mein ältestes Töchterchen bezeichnete nach dem 1. Jahre schon die Blätter und Ranken der Fenstervorhänge als Baum. Als ich ihm in seinem 22. Monate die Lichtbilder der Juno Ludovisi und des Zeus von Otricoli nach einander vorlegte, deutete es sofort dieselben als „Mama“ und „Mann“ (oder „Papa“, „schöner Papa“).

Die meisten seiner abwesenden Gegenstände vermag freilich der Unterricht weder *in natura* noch im Bilde vorzuführen, und ein andrer grofser Teil seines Bildungsstoffes läfst sich überhaupt nicht sinnlich darstellen. Hier tritt die Notwendigkeit an das Kind heran, durch innere Anschauung sich anzueignen, was der äufseren Wahrnehmung versagt bleibt. „Der Unterricht hat dann nur Worte mitzuteilen; die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Sinn der Rede beruht, müssen aus dem Innern des Hörenden kommen.“ „Der allergröfste Teil des Lernens geschieht dadurch, dafs Worte verstanden werden, also dafs der Schüler aus dem geistigen Vorrat, welchen er schon eingesammelt hatte, den Sinn in die Worte legt.“[1]) Daher ist jeder Vortrag, jede Erzählung, jede Frage des Lehrers eine Aufforderung an den Schüler, das gehörte, an und für sich inhaltleere Wort zu verknüpfen mit einem in der Kindesseele sich vorfindenden konkreten Vorstellungsbilde oder Gedanken, eine Aufforderung zur Reproduktion zahlreicher alter Anschauungen, die zu dem Gegenstande des Unterrichts in naher Beziehung stehen. „So denken und fühlen denn die Schüler bei allem, das sie gelehrt bekommen, etwas Eigenes in sich“,[2]) jeder in eigentümlicher, individueller Weise, nach Mafsgabe des vorhandenen Vorstellungsschatzes. Diese „stillen Gefühle und Gedanken aber, die neben denen des Lehrers heimlich herlaufen“, sind es, welche das gehörte Wort erklären und mit sinnlichem, lebendigem Inhalte erfüllen, sie sind der Hintergrund, auf dem das Neue klar und scharf sich abhebt, die apperzipierende Hilfe, mit der es zum Verständnis gebracht wird.

Soll der Schüler z. B. einem historischen oder geographischen Vortrage mit Verständnis folgen, so mufs er zunächst in der Lage sein, dem Gehörten einen sicheren, anschaulichen Grund und Boden zu leihen, sich mit Leichtigkeit in entlegene Räume und Zeiten zu versetzen. Wie geschieht das? Wenn wir genauer zusehen, wo wir im Geiste weilten, als wir in unsrer Jugend zum erstenmale erzählen hörten von dem schönen Paradiesgarten und den ersten Menschen, als wir mit dem Volke Israel durchs rote Meer schritten und uns lagerten am Berge Sinai, als wir mit Moses von Nebos Höhen hineinblickten in das gelobte Land, da Milch und Honig flofs, so werden wir die überraschende Wahrnehmung machen, dafs es die Heimat war mit ihren Thälern und Bergen, wo unsere Gedanken wandelten,

---

[1]) Herbarts Pädagog. Schriften, herausgeg. von Willmann II, S. 541; 605.
[2]) Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht (3. Aufl.) S. 54.

dafs wir die Wälder und Fruchtebenen, die Steppen und Auen, die Brunnen und Häuser, die Menschen und Tiere der heiligen und Profangeschichte verlegt haben in die heimische Flur. An bekannten Lokalitäten also veranschaulichten wir das Fremde, und indem wir in weiter Ferne durch Wüsten und Gebirge, über Meere und Flüsse zogen, deren Name vorher nie unser Ohr berührt hatte, waren wir doch immer daheim. Man wird bei dieser Erscheinung an die Einbildungskraft denken und die reiche Kinderphantasie rühmen, die das Fernste in unmittelbare Nähe zu rücken wisse. Aber es ist unstatthaft, einen Prozefs auf eine besondre, wunderbare Fähigkeit zurückzuführen, der sich nach einem allgemeinen psychologischen Gesetz viel ungezwungener erklären und als eine ganz normale, notwendige Erscheinung des Seelenlebens erweisen läfst. Als wir nämlich uns in eine fremde, entlegne Gegend der heiligen Geschichte versetzten oder diese vielmehr schufen, kamen neueintretenden fremden Namen bekannte, ähnliche Gesamtvorstellungen (nämlich der Name und das Bild heimatlicher Gegenstände) zur Hilfe: die Namen für biblische Lokalitäten, die Vorstellungen von Personen und Ereignissen der heiligen Schrift reproduzierten verwandte heimatliche Gedankengruppen und wurden ihnen eingefügt, so dafs sie schliefslich einen Teil derselben bildeten und mit ihnen verschmolzen. Es wurde sonach das, was die Erzählung Neues brachte, mit Hilfe alter Vorstellungen angeeignet, und wir verdanken also der Apperzeption, was gewöhnlich der Thätigkeit der Phantasie zugeschrieben wird. Sehr anziehend schildert solch kindliche Apperzeption Bogumil Goltz, der gemütvolle und geistreiche Kenner der Kindesseele. Wie er von jener Zeit an, da er zum erstenmal zu seiner grofsen Freude in den Besitz eines bunten, in allen Farben schillernden Waldspechtes kam, sich den Himmel als eine Wiese und einen Wald mit lauter zahmen Spechten vorstellte, welche von den Engeln mit blofsen Händen gegriffen werden (Buch der Kindheit, 3. A. S. 42), so pflegte er auch später jede Stadt und jedes Land, von dem in Geschichte und Geographie die Rede war, mit Hilfe heimatlicher Vorstellungen sich anschaulich vor die Seele zu führen. „Ich sah, so schreibt er, besonders Jerusalem von Anbeginn in ein und derselben Beleuchtung, Naturszenerie, Naturstimmung, Witterung, Tages- und Jahreszeit; alle Gassen ungepflastert, in einem festen Sandboden, fabelhaft breit; die Häuser niedrig und mäfsig grofs, durch weite Gehöfte von einander getrennt; eine unbeschreiblich träumerische Ruhe über dem Ganzen ausgegossen, keine Arbeit, Fabrikation und Polizei, kein Handel und Wandel, alles in heiligem, beschaulichem Nach-

denken, in der Feier des Sabbaths und Jehovas“ (a. a. O. S. 276). Wenn zur Osterzeit der Schnee schmolz und die Strafsen Königsbergs überflutet wurden, „wenn alle die Pregelwiesen weit und breit eine unübersehbare Menge von Seen bildeten und alle die Speicher und Häuser einem nordischen Venedig gleich im Wasser zu stehen schienen, dann hatte ich Gesichte von Urwassern und Sindfluten, von der Arche Noah und der ganzen Genesis dazu, dann rekapitulierte ich in meiner Seele und in meinen Sinnen alle diluvianischen und antediluvianischen Geschichten, alle Schöpfungstage“ (a. a. O. S. 170).

Der Verfasser dieser Abhandlung kann es sich nicht versagen, den interessanten Erinnerungen unsres Kinderfreundes noch ein paar aus seiner eignen Jugendzeit hinzuzufügen. Er pflegte nämlich ganz wie Goltz — durch Beziehung fremder, entlegener Lokalitäten und Ereignisse auf bekannte, heimatliche — die Thatsachen der biblischen Geschichte sich anzueignen. Wenn z. B. in der Schule von der Weltschöpfung erzählt wurde, so stellte sich der Kindesgeist das Chaos als Ueberschwemmung vor und zwar an einem Orte, der von der Saale öfters überflutet wurde und in dessen Mitte sich ein von düsteren Linden und Weiden umgebener Teich befand. Die des Morgens und Abends aus dem Wasser aufsteigenden Nebel waren der Geist Gottes, der auf dem Wasser schwebte. Am schilfigen Ufer der Saale wurde Moses in seinem Kästchen ausgesetzt, während die Schwester auf einer nahen Wiese das Schicksal des Knäbleins verfolgte. Aus demselben Flusse stiegen die 7 fetten und mageren Kühe Pharaos, und da, wo er besonders tief ist, fand der Durchzug der Israeliten durch das rote Meer statt, da wurde das egyptische Heer von den wiederkehrenden Fluten verschlungen. Der nahe, auf einer Seite ziemlich steil emporsteigende Parnitzberg erschien mir als der Sinai, auf dem das Gesetz unter Donner und Blitz gegeben wurde, und an seinem Fufse lagerte in der freilich sehr fruchtbaren Wüste der Saalwiesen das Volk Israel. Dieselbe Aue, auf der dem Moses der Herr im feurigen Busch erschienen war, sah in der Christnacht auch die Hirten Bethlehems ihre Herde weiden und vernahm den Gesang der himmlischen Heerscharen. Ich erinnere mich noch mit grofser Deutlichkeit des alten, dunklen Stalles — er ist schon längst abgebrochen —, in welchen ich die Geburt des Heilands verlegte. War vom Tempel der Juden die Rede, so versetzte ich mich in unsre Stadtkirche; dort sang der greise Simeon seinen Lobgesang, und auf ihrem Altarplatze, wo alljährlich die Prüfung der Konfirmanden stattfindet, unterredete sich der zwölfjährige Jesus mit den Schriftgelehrten.

Das Amthaus war erst das Gefängnis und dann die Amtswohnung Josephs; der königliche Palast, wo er die Träume des Pharao deutete, lag gegenüber am Markt (ein grofser Gasthof), und das Haus des Potiphar stand in derselben Gasse. Diese Strafse entlang zogen Josephs Brüder, und am Thor des Amthauses standen sie in banger Furcht, als sie wegen des Becherdiebstahls sich verantworten sollten, hier vollzog sich jene bewegte Erkennungsszene. Die Wohnung des Hohenpriesters Kaiphas befand sich in einem grofsen Gebäude, dem Schützenhause, dessen grofser Saal früher öfters zur Abhaltung von Gerichtsverhandlungen benutzt wurde; dorthin wurde Jesus geführt, und in dem Vorhofe des Gebäudes verleugnete Petrus seinen Herrn. Natürlich wohnte Pilatus dem hohenpriesterlichen Palaste gegenüber. Wenn ich mir Christi Kreuz am Abhange eines Hügels an einer Gartenmauer stehend dachte, so befand sich sein Grab in einem nahen Garten der sogenannten Kohlau. Die Strafse aber von Jerusalem nach Jericho führte am Kreuze vorüber, denn der Mann, der unter die Mörder fiel, ging hinab gen Jericho. Wenige Schritte davon auf einem zwischen Gärten hindurch führenden breiten Wege lag der Stein, auf den Jakob das müde Haupt legte, als er nach Mesopotamien floh; dann kam man zu dem Garten, wohin ich das Paradies versetzte. In diesem wandelten Adam und Eva, in seiner Mitte stand der Baum der Erkenntnis, und hinter jenen Busch flüchteten die Schuldbewufsten, als sie Gott an sein Gebot erinnerte. Von hier aus sah man den „Galgenberg“, wo Kain seinen Bruder erschlug, den „Birkenhain“, in dem Isaak geopfert werden sollte, und am fernen Horizonte tauchte der Nebo auf, von dem Moses hineinschaute in das gelobte Land.

Diese Erinnerungen zeigen uns, dafs die kindliche Auffassung viele Thatsachen, die räumlich und zeitlich weit auseinander liegen, auf engem Raume zusammendrängte, ganz entsprechend dem beschränkten Gedankenkreise, den der Knabe mit zur Schule brachte. Es kann auch nicht geleugnet werden, dafs die Aneignung der einzelnen Erzählungen nicht immer in der zweckmäfsigsten Weise zu stande kam, dafs den biblischen Bildern eine lokale Färbung, manch unwesentliche, unrichtige Züge beigefügt wurden. Aber alle diese Mängel werden aufgewogen durch die eine Thatsache, dafs das Neue doch sicher apperzipiert wurde, dafs die Worte des Lehrers nicht inhaltleere Worte blieben, sondern farbenfrische, lebendige Anschauungen in der Kindesseele erweckten. Es wird von Byron erzählt, dafs die durch Besichtigung der klassischen Stätten der Homerischen Dichtung gewonnene Anschauung hin-

sichtlich ihrer Stärke und Schönheit bei ihm weit hinter dem Bild zurückgeblieben sei, das er sich vorher schon mit Hilfe seiner heimatlichen Umgebung von jenen Orten gemacht hatte. So lebendig vermag also unter Umständen die Apperzeption sich zu vollziehen, dafs sie der Perzeption in Bezug auf Klarheit und Deutlichkeit der Vorstellungen mindestens gleichkommt. Was aber einmal so die Kindesseele unwillkürlich — denn von einem absichtlichen Suchen nach entsprechenden heimatlichen Bildern kann nicht die Rede sein — geschaffen, das hat sich ihr zu tief eingeprägt, als dafs die Reflexion in späterer Zeit alles verändern und verbessern könnte. Gewifs wird durch Abbildungen, Beschreibungen, eignes Nachdenken manche der jugendlichen Apperzeptionen berichtigt; aber wenn ich genau untersuche, welche Bilder jetzt noch bei der Nennung des Gartens Eden, Golgatha's, Jerusalems unwillkürlich und am ersten und leichtesten in meiner Seele aufsteigen, so finde ich, dafs es die frühesten Anschauungen sind und dafs spätere Erfahrungen sie nur wenig zu verändern vermocht haben.

Die historische Erzählung oder geographische Beschreibung fordert vom Knaben aufser der lebhaften Vergegenwärtigung entfernter Räume weiter eine deutliche Vorstellung von fremden Lebensverhältnissen, fremden Personen und ihren Schicksalen, ihren Gedanken und Gemütszuständen. Hier mufs wiederum die innere Anschauung das gehörte Wort mit konkretem Inhalt erfüllen. Das geschieht, indem das Kind zurückgreift auf seine eigene Erfahrung, wie sie im wesentlichen die Heimat ihm bisher geboten hat, auf seine eigenen inneren und äufseren Erlebnisse und mit ihrer Hilfe in historische Zeiten und Zustände, in fremde Sitten und Gebräuche sich versetzt. Je dürftiger und unzureichender diese apperzipierenden Vorstellungen sind, desto unvollkommener und naiver wird freilich die Auffassung des Neuen ausfallen. Dann kommt es wohl zu Mifsverständnissen, wie bei jenem vogtländischen Knaben, der da meinte, Gott habe Adam aus einem „Erdäppelklofse" gemacht, und der Engel des Paradieses habe in der Hand „eine grofse Schwarte" (ein Brett) gehalten. Oder es entstehen allzukindliche Apperzeptionen, wie wenn ein Schüler meint, der unter freiem Himmel schlafende Jakob „hätte leicht von einem Eisenbahnzuge überfahren werden können" und Joseph sei bei seiner Erhöhung des egyptischen Königs „Lehrjunge" geworden.

Am schwierigsten wird es allezeit bleiben, für die Gedanken und Gemütszustände historischer Personen apperzipierende Vorstellungen herbeizuschaffen. Da gilt es, den Blick des Kindes zu lenken auf seine eigenen inneren Erlebnisse und

rückschauend es verweilen zu lassen bei jenen Augenblicken, da sein Gemüt von Angst und Sorge, Furcht und Reue bewegt wurde, da die Stimme des Gewissens strafend sich erhob oder das Gefühl einer gelungenen Gutthat das Herz erfreute. Solch gelegentliche stille Einkehr in die eigene Innenwelt, wie sie ein rechter Geschichtsunterricht taktvoll zu pflegen weifs, lehrt nicht nur fremde Seelenvorgänge besser verstehen, sondern führt auch allmählich zur rechten Selbsterkenntnis, jener Grundbedingung der Selbstzucht.

So erweisen denn jene zahlreichen Vorstellungen und Erfahrungen, die das Kind bisher zumeist auf dem Wege der Apperzeption gewonnen, sich im Unterricht selbst wieder apperzipierend thätig. Sie geben den Worten des Lehrers den rechten Klang und Sinn: sie sind die Werkstücke, mit deren Hilfe der jugendliche Geist eine neue, historische Welt nach und nach sich erbaut. Wahrlich, eine gewaltige Arbeit!

Zu dem Wort des Lehrers aber tritt bald helfend und ergänzend das des Buches: das Kind soll lesend neue Gedanken ohne fremde Vermittlung aufnehmen und verstehen lernen. Das ist eine noch weit schwierigere Aufgabe als die, gehörte Worte in Vorstellungen umzusetzen. Denn alles Lesen schliefst ein dreifaches Apperzipieren ein. Zuerst wird eine Reihe von Buchstaben oder Wortbildern, sodann die entsprechende Laut- und Wortklangreihe und endlich die durch beide bezeichnete Gruppe von Sachvorstellungen aufgefafst, d. h. als mehr oder minder bekannt wiedererkannt. Indem wir gleichzeitig diese Reihen bilden und mit einander verknüpfen, verstehen wir das Gelesene. Nicht in gleichem Mafse wie dem Erwachsenen gelingt auf unserer Entwickelungsstufe dem Kinde dieses Verstehen. Es vermag in der Regel nicht drei Reihen gleichzeitig aufzufassen, und wo es dies trotzdem versucht, wo es der Bedeutung der Worte nachgeht, da tritt nicht selten das sogen. „Raten“, das ist eine falsche Apperzeption der Buchstaben- und Lautreihe ein. Das Kind konzentriert darum am liebsten sein Bewufstsein zunächst nur auf letztere beiden Reihen; es liest Worte, ohne ihren Zusammenhang vollständig zu verstehen. Die Apperzeption des Inhaltes folgt meist erst nach; d. h. das Kind mufs die gelesenen Wörter noch einmal besonders auf ihre Bedeutung hin ansehen und sich aneignen, wenn ihr Sinn sich ihm ganz erschliefsen soll. Es wird auf diese Weise z. B. eine Geschichte beim Lesen nicht sogleich und unmittelbar erfassen, die ihm, mit denselben Worten vom Lehrer erzählt, ohne weiteres verständlich ist. Die geläufige und un-

verzügliche Auffassung des Gelesenen bleibt den nächsten Entwickelungsstufen vorbehalten. —

Je gründlicher die Aneignung zahlreicher neuer Vorstellungen, wie wir in vorstehender Skizze sie kennen lernten, zustande kam, d. h. je vielseitiger und richtiger die Verbindungen sind, welche verwandte Seeleninhalte mit einander eingingen, desto mehr ist auch die logische Gliederung, Ordnung und Durchbildung des Wissensstoffes vorbereitet worden. Die schattenhaften Gemeinvorstellungen, die, wie wir sahen, in der Kindheit, begünstigt durch Gattungsnamen, hervortraten, erhalten nunmehr reicheren Inhalt und schärfere Umrisse. Sie werden zu deutlicheren Gemeinbildern oder psychischen Begriffen. Versuchen wir die Entstehung derselben an einem Beispiel zu veranschaulichen. So lange das Kind in früher Jugend ausschliefslich rote Zentifolien im Garten gesehen, vermochte es sich die Rose nur rot und gefüllt vorzustellen. Da fand es etwa am Feldraine einen Strauch mit ähnlichen Blüten (Hundsrose), die weder gefüllt noch rot waren. Dem Kinde fiel dies auf, und es wufste einen Augenblick nicht, ob es eine völlig neue oder bekannte Pflanze vor sich habe. Denn die durch die neue Wahrnehmung reproduzierte verwandte Anschauung von der Zentifolie widersprach ihr in mehreren auffallenden Merkmalen. Allein, so sehr dies anfangs auch befremdete — der übereinstimmenden Kennzeichen fanden sich entschieden mehr als der unterscheidenden. Und so hob die Seele, ihrer eigentümlichen Natur gemäfs, die überall auf Zusammenfassung und Ordnung der geistigen Inhalte hindrängt, das Gemeinsame in beiden Wahrnehmungen als das Wesentliche hervor, sie ordnete die neue Perzeption der älteren als gleichartig unter. Dieser Aneignung gab das Kind Ausdruck in den Worten: Auch das ist eine Rose, aber eine weifse und einfache. Trotz mehrerer widersprechenden Merkmale fügte es einer älteren Anschauung die neue Wahrnehmung hinzu, übertrug es auf dieselbe den Namen Rose, weil sie zuviel mit jener gemein hatte, als dafs es beide hätte völlig von einander trennen können. Wurde dem Kinde mit der neuen Anschauung zugleich der Gattungsname Rose gegeben, so vollzog sich die Apperzeption noch wesentlich leichter und rascher. In jedem Falle aber war sie nicht die Folge eines besonderen Willensaktes, einer absichtlichen Denkthätigkeit, sondern die Seele schuf die Gemeinvorstellung, unbewufst dem Inhalte der verknüpften Vorstellungen folgend. Auch vermochte keine der letzteren über die andere ein Übergewicht zu behaupten, wes-

halb es zweifelhaft bleibt, welche von ihnen als das Subjekt oder das Objekt der Apperzeption anzusehen sei.

Je mehr nun aber im Laufe der Zeit die Erfahrung und Auffassungskraft des Kindes wächst, je mehr der Knabe neue Rosenarten, also z. B. gelbe, Moosrosen u. a. kennen lernt und durch den Unterricht zu eingehender Betrachtung derselben sich veranlafst sieht, wird der Vorgang der innern Aneignung bei der fortschreitenden Begriffsbildung etwas anders sich gestalten. Jeder neuen ähnlichen Wahrnehmung begegnet dann in dem Gemeinbilde ein verwandter Gedankeninhalt, der ihr hinsichtlich des Umfanges und der Stärke seiner Verbindungen überlegen ist. Indem sie ihm eingefügt wird, giebt sie ihre gesonderte Stellung auf, um die apperzipierende Vorstellungsgruppe mit einem oder mehreren neuen Merkmalen zu bereichern. Jede dieser neuen Wahrnehmungen berichtigt und vervollständigt also das Bild von der Rose, und wenn dieses endlich nahezu alle wesentlichen Merkmale des Gegenstandes enthält (neben vielen zufälligen, die indes des Gegensatzes halber, der zwischen ihnen obwaltet, nicht zu der Klarheitsstufe sich erheben können, welche die wesentlichen, allen Vorstellungen derselben Art gemeinsamen Elemente einnehmen), so sagt man, das Kind habe den psychischen Begriff der Rose. Kam in früher Jugend jene Verschmelzung einer neuen Vorstellung mit einer verwandten älteren durchgehends unbewufst, obwohl gewissen logischen Gesetzen gehorchend, zustande, so vollzieht sich nunmehr diese Thätigkeit oft bewufst. Der Aneignung geht eine Überlegung voraus, der Knabe bildet Schlüsse, er urteilt, er denkt. Und das Endurteil ist der einfachste Ausdruck der vollzogenen Apperzeption. Wenn das Kind sagt: Auch das (die Moosrose) ist eine Rose, so heifst das soviel als: das Subjekt, (nämlich die neue Wahrnehmung, die anfangs nicht gedeutet werden konnte) ist apperzipiert worden vom Prädikat (der bereits vorhandenen Vorstellung von der Rose). Nicht ohne Grund heifst darum die angeeignete, gleichsam der alten Wahrnehmung unterworfene Vorstellung Subjekt. Dafs den auf diesem Wege entstandenen psychischen Begriffen ihrem vollkommeneren Inhalte entsprechend eine noch weit stärkere apperzipierende Kraft innewohnt als den unbestimmten Gemeinbildern der Jugend, darauf werden wir noch hinzuweisen haben.

Mit den Wandlungen auf intellektuellem Gebiete vollzieht sich allmählich auch beim Kinde ein Fortschritt in ethischer Beziehung. Wir sahen, dafs herrschende Vorstellungskreise und Gemütszustände die sittliche Einsicht des Menschen wesentlich bestimmen: woran sein Herz hängt, was er für sich selbst vor-

nehmlich wünscht und begehrt, danach pflegt er gewöhnlich fremde und eigene Gesinnungen zu beurteilen. Hiernach unterliegt es keinem Zweifel, dafs im frühen Knabenalter nicht minder wie in der Kindheit sinnliche Gefühle und Interessen das sittliche Bewufstsein des Menschen noch ziemlich stark beeinflussen. Ja, sie mögen bei unerzogenen oder mifsratenen Kindern sogar als einzige herrschende Gedankengruppe sich geltend machen: erlaubt ist ihnen, was gefällt. Bei dem wohlerzogenen Kinde dagegen treten sie mehr und mehr hinter dem idealen Bilde der Eltern zurück. Nicht blind mehr folgt es dieser Autorität, an die es sich von Anbeginn gebunden sieht. Sondern aus der Vergleichung derselben mit anderen Personen wie mit seinem eigenen unvollkommenen Wesen entspringt allmählich das Gefühl unbedingter Verehrung, die ihm den freien Gehorsam gegen die Eltern zur innern Pflicht macht und ihr Bild immer mehr zum Vorbild erhebt. Und zu dieser einen Autorität gesellen sich bald andere: die Lehrer, nahe Verwandte, die Obrigkeit mit ihren Dienern, hervorragende Mitschüler. Es tritt namentlich in der heiligen Geschichte ihm als oberste Autorität Gott, der Allheilige und Gerechte, entgegen, dessen erhabenes Wollen und Walten seinem Gemüt sich mit unauslöschlichen Zügen einprägt. Das sind die Vorbilder, welche vor allem die sittliche Auffassung des Kindes bestimmen, deren Gesinnungen seine Apperzeption auf ethischem Gebiet leiten. Sie stehen dem Knaben bei seinem Thun leibhaftig vor der Seele; sie sind sein Gewissen. Nicht als ob er aufserstande wäre, aus eigener Kraft zu finden, was gut und böse ist. Er erkennt sehr wohl das Verwerfliche einer Handlung und das Lobenswerte einer Gesinnung an sich, unabhängig von dem Gedanken: Was werden oder würden Eltern, Lehrer, Gott dazu sagen? Aber jene reinen, unabhängigen sittlichen Gefühle und Urteile treten auf dieser Entwicklungsstufe selten für sich, sondern meist in Verbindung mit gewissen Musterbildern auf. Wie das Denken des Knaben auf allen Gebieten des Wissens in zum Teil noch recht unvollkommenen Gemeinbildern, nicht in allgemeinen Begriffen sich bewegt, so erweist sich auch auf ethischem Gebiete bei ihm das Sittliche nicht in der abstrakten Form der Idee, des Grundsatzes wirksam, sondern in der anschaulichen Form des Ideals. Wenn man genau zusieht, was denn im Knabenalter die sittliche Beurteilung leite, so findet man, dafs meist ein der Wirklichkeit entnommenes und dem Kinde persönlich nahe stehendes Musterbild bewufst oder unbewufst bei der Apper-

zeption den Ausschlag giebt und damit auch vornehmlich den Willen bestimmt. — —

Wir kommen zur dritten Entwicklungsstufe, welche das reifere Knaben- und Mädchenalter, die Zeit vom 11.—14. Jahre umfaſst. Hier wiederholen sich im wesentlichen dieselben Apperzeptionsvorgänge, die wir auf der vorhergehenden Stufe kennen lernten. Denn auch jetzt fährt der Unterricht fort, den Erfahrungskreis des Kindes durch Vorführung neuer Anschauungsobjekte, durch Bild und Wort zu erweitern. Aber die Anforderungen, die er hierbei an die kindliche Auffassungskraft stellt, erhöhen sich. Mehr als bisher tritt die Welt der Formen und Zeichen in den Vordergrund, welche der Schüler aus seinem geistigen Schatze mit Vorstellungs- und Gedankeninhalt zu erfüllen hat. Er muſs auf dem Gebiete des Zeichnens und der Geometrie, soll anders er mit Verständnis arbeiten, den Figuren körperlichen Schein leihen können und bloſse Umrisse je nach Schattierung und Farbengebung verschieden zu deuten lernen. Die bekannte Formel der Geometrie: „Man denke sich eine Linie gezogen u. s. w.“ schlieſst meist die Aufforderung zur Einleitung eines oft recht schweren Apperzeptionsprozesses ein. Nicht Geringeres mutet der geographische Unterricht dem Knaben zu, wenn er verlangt, daſs er die stummen Zeichen der Karte umsetze in farbenfrische Anschauungen von Gebirgszügen und weiten Ebenen, von schneebedeckten Berggipfeln und tiefen Thälern, von Flüssen und Seen und dem unendlichen Meer, von Dörfern und Städten, Festungen und all den verschiedenen Formen menschlicher Ansiedlung. Mehr als vordem bedient sich der Sachunterricht des bloſsen Wortes, um neue Vorstellungen und Kenntnisse zu erzeugen, und es bleibt dem Schüler überlassen, aus seinem Innern das Beste hinzuzuthun, d. h. durch innere Anschauungen das Wort zu beleben oder, wie man wohl auch sagt, mit Hilfe der Phantasie dem Vortrage des Lehrers zu folgen. Und auch bei der Lektüre muſs der Knabe nun lernen, den Inhalt gleichzeitig mit den Zeichen der Schrift zu apperzipieren, denkend zu lesen und lesend zu verstehen.

Solch hohen, an seine Apperzeptionsfähigkeit ergehenden Anforderungen zeigt sich denn der Knabe auch mehr und mehr gewachsen. Stehen ihm doch zur Aneignung des Neuen jetzt weit zahlreichere und richtigere Vorstellungen zur Verfügung als auf den früheren Stufen. Haben doch viele seiner Anschauungen sich zu psychischen Begriffen verdichtet und zu

Gruppen und Reihen enger zusammengeschlossen. Dieses gefestigte, reichere Wissen drängt nach Bethätigung und macht daher bei jeder neuen ähnlichen Wahrnehmung sich geltend. Es schärft nicht nur die Sinne, so dafs sie erkennen, was dem ungeschulten Blick leicht verborgen bleibt, sondern es lehrt auch richtiger, sachgemäfser und rascher auffassen. Neue Thatsachen finden mit Hilfe der apperzipierenden Gemeinbilder sicherer die rechte Erklärung, den rechten Platz im Gedankenbau. Und so schaut der Schüler der Oberklasse eine Pflanze, ein Tier, ein Naturereignis mit ganz anderen Augen an als das Kind oder der Knabe der Unterklasse — mit den Augen nämlich seines schulmäfsigen Wissens. Er versteht nicht nur kräftiger und umfassender, sondern auch richtiger zu apperzipieren. An Stelle der subjektiven, phantasiemäfsigen Auffassung tritt nun eine mehr objektive, verstandesmäfsige. Diese verrät sich auf allen Wissensgebieten in der kritischen Art, wie der Knabe neuen Eindrücken gegenüber sich verhält. „Jene harmlose Naivetät, mit welcher das Kind noch in der ersten Hälfte des schulpflichtigen Alters ungeprüft bei jedem sinnlichen Augenschein und jeder ihm überlieferten Mitteilung sich beruhigt, macht in der zweiten Hälfte jenes Alters namentlich beim Knaben mehr und mehr einer anderen Stimmung und Haltung Platz. Der reifere Schüler nimmt nicht mehr alles so unbefangen auf Treu und Glauben hin, sondern er fängt auch an, Beweise zu verlangen, und wo ihm Rede und Gegenrede freisteht, da läfst er auch die ihm gegebenen Gründe und Beweise nicht so ohne weiteres gelten, sondern er wägt sie in oft sehr lebhaftem Dispute gegen einander ab."[1])

Eine scharfe, eindringende und objektive Erkenntnis der Dinge erschliefst sich freilich in vollem Mafse erst dem begrifflichen Denken. Doch auch zu diesem wird bereits im reifen Knabenalter der Grund gelegt. Wie das Bestreben der Seele, Einheit und Ordnung innerhalb ihrer Erzeugnisse zu stiften, auf den vorhergehenden Stufen in der Bildung von Vorstellungsgruppen und Reihen, von Gemeinbildern sich äufserte, so macht es sich jetzt, da die Menge des Wissens schier unübersehbar zu werden droht, in der Zusammenfassung jenes bereits gegliederten Bildungsstoffes zu Begriffen und allgemeinen Urteilen, zu Gesetzen und Regeln geltend. Der Knabe fühlt das Bedürfnis, seinem Wissen gröfsere Einheit und Klarheit zu geben, von schwankenden Gemeinbildern fortzuschreiten zum

[1]) Pfisterer a. a. O. S. 241.

geläuterten psychischen oder wohl auch zum logischen Begriff. Und so übt sein Denken Kritik an den vorhandenen Gemeinbildern, die der wachsenden Erkenntnis sich als unzureichend erwiesen haben. Solch kindliche Definitionen wie: „Wer lügt, sagt die Unwahrheit“ oder: „Echo ist, wenn man's an die Wand wirft, kommts wieder“ genügen jetzt dem Knaben nicht mehr. Er strebt, schon um dem Einwande seiner Schulgenossen zu begegnen, nach schärferer Fassung der Begriffe. Er sucht unter Anleitung des Lehrers verwandte und darum leicht zu verwechselnde Begriffsgebiete streng von einander zu sondern und alle die Vorstellungen, die voraussichtlich einem und demselben Begriffe angehören, kennen zu lernen und zu überschauen, damit kein wesentliches Merkmal des letzteren ihm entgehe. Auf Grund des gesammelten Materials vergleicht und unterscheidet, stellt er Elemente zusammen, die bisher isoliert in der Seele standen oder löst Vorstellungsgruppen auf, die Ungereimtes enthalten, verbindet das Gleiche und trennt das Ungleichartige und durchläuft bei alledem die verschiedenen Gedankenkreise mit einer Schnelligkeit und Leichtigkeit, die nur erklärlich wird durch die Apperzeptionsthätigkeit, die hier unterstützend eingreift. Die gleichen oder ähnlichen Glieder der reproduzierten Vorstellungen sind es nämlich, welche die Gedankengruppen, denen sie angehören, in Bewegung setzen, die sie zusammenhalten helfen und so die denkende, verweilende Betrachtung derselben erleichtern. Apperzipierendes Aufmerken läfst so leicht keine im Umkreise des Bewufstseins erscheinende oder unter der Schwelle desselben befindliche oder „mitschwingende“ Vorstellung, die unter den Begriff fällt oder zu fallen scheint, sich entgehen. Es erkennt in allen das Wesentliche wieder und erfafst so gleichsam im voraus instinktiv, was das nachfolgende Denken bestätigend feststellt. Diesem liegt nur ob, aus all den zur Vergleichung aufgerufenen Vorstellungen die dunkel bereits erkannten wesentlichen Merkmale herauszuheben, von den zufälligen zu sondern und alsdann zusammenzufassen zum reinen Begriff, zur Definition.

Logische Begriffe im strengen Sinne des Wortes, d. h. solche, die durchaus kein unwesentliches, zufälliges Merkmal enthalten, gleichen freilich Idealen, denen menschliches Streben nie vollkommen zu entsprechen vermag. Nur annähernd vermögen selbst Erwachsene in ihrem Denken sie zu erreichen[1])

[1]) Das liegt im Wesen des Begriffes. Ist er doch nicht, wie unsere Darstellung noch in den früheren Auflagen annahm, ein besonderes, neues Gebilde der vorstellenden Seele, entstanden aus der Verschmelzung

Und so versteht sich von selbst, dafs der Knabe nur selten zu ihnen sich wird erheben können. Er denkt zumeist in psychischen Begriffen. Aber diese können eine solche Läuterung erfahren, dafs sie der Erkenntnis nahezu dieselben Dienste leisten, wie logische Begriffe. Und solche geläuterte, dem logischen Denken genügende Hauptbegriffe sind es, die der Knabe auf allen Gebieten des Wissens apperzipierend sich erwirbt und zu erwerben im stande ist. Sie bilden mit den Gesetzen und Regeln, zu denen der Schüler im reiferen Alter gern aus der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen sich erhebt, die Apperzeptionsorgane, durch welche er in Zukunft sicherer und rascher als vorher neue Erfahrungen erfafst. Das eben ist der wichtigste Erfolg des Unterrichts, dafs er den Zögling mehr und mehr apperzeptionsfähig, d. h. selbständig macht und damit der Herrschaft der äufseren Eindrücke entrückt. Mit jedem neuen aktiven Apperzeptionsakte, den der Unterricht einleitete, hat der Knabe besser gelernt, sich dem Zwange des Vorstellungsmechanismus, der Gewalt der blofsen Einfälle zu erwehren und den Prozefs der Wölbung und Zuspitzung innerhalb seines Vorstellungskreises zielbewufst zu vollziehen. Mit der Summe

der gemeinsamen und wesentlichen Merkmale ähnlicher Vorstellungen. Wir verstehen vielmehr unter ihm die Gesamtheit der gleichen, wesentlichen Merkmale (Bewufstseinsmomente) mehrerer Vorstellungen, welche das Denken, jene Vorstellungen rasch überfliegend, aus ihnen hervorhebt und neben einander im Bewufstsein festhält. Er ist nicht ein neues geistiges Produkt, das losgelöst von den Vorstellungen und aufserhalb derselben besteht. Sondern er wird gedacht, indem man von zahlreichen Vorstellungen derselben Art (oder auch blofs von einer) ausschliefslich die wesentlichen Merkmale in den Blickpunkt des Bewufstseins erhebt und von den übrigen, die zurücktreten, zu isolieren sucht (was freilich immer nur annähernd gelingt). Er gleicht der Melodie, dem Thema, das in einem mehrstimmigen Tonstück infolge stärkerer Betonung oder eigentümlicher Registrierung (cantus firmus!) besonders scharf hervortritt, ohne dafs diese Tonfolge aufhört, einen Bestandteil der einzelnen Akkorde zu bilden. Widerfährt es uns doch regelmäfsig, dafs wir, wenn es gilt einen Begriff wirklich zu denken und nicht blofs die Worte der Definition zu wiederholen, unwillkürlich herabgleiten in seine Vorstellungen, dafs wir diese rasch durcheilen und das Gemeinsame, Wesentliche betonen, das Unwesentliche zurückweisen. Das Allgemeine ist von dem Besonderen eigentlich nicht geschieden, sondern nur unterschieden; denn im Untergrunde des Bewufstseins hängt es immer noch mit dem Konkreten zusammen. Und eben darum, weil der Begriff kein fertiges Produkt, sondern das jeweilige Ergebnis einer sehr energischen Konzentration des Bewufstseins ist, fällt es so schwer, ihn streng logisch zu denken.

seines Denkinhaltes wuchs auch die Energie seines Denkens, die Kraft, gleichzeitig viele Gedanken „zusammenzunehmen“, grofse Vorstellungskreise prüfend zu überblicken und so eine möglichst richtige Auffassung, eine objektive Erkenntnis herbeizuführen. —

Auf dem Gebiete der Gesinnungen, des sittlichen Handelns walten beim heranwachsenden Knaben nicht mehr in dem Grade wie früher sinnliche Gefühle vor: sie erhalten ihr Gegengewicht und ihre Beschränkung durch höhere, geistige Interessen, die mit und an den entstehenden wertvollen Gedankenkreisen erwachten. Nicht in leiblichen Genüssen geht mehr das kindliche Streben und Wünschen auf, sondern es lernt auch um Edleres sich bemühen: die Freude an reichem Wissen, an schönen Formen und selbständigem Denken erweitert seinen Begriff des Glücks. Aber so sehr solch geistige Interessen auch die Herrschaft der reinen sittlichen Gesinnung vorzubereiten und zu stützen vermögen, so sind sie doch nicht notwendig mit ihr verbunden. Sie können ebensogut dem nacktesten Egoismus dienen, der die Tugend nur pflegt, um unter anderen etwas zu gelten, der bei all seinem Thun zuerst fragt: Was nützt oder schadet es mir? Wo dieser die Gedanken und Strebungen beherrscht, da kann eine objektive, rein ethische Beurteilung des eigenen und fremden Wollens nicht aufkommen, da wird mit eudämonistischen Vorurteilen apperzipiert. Dafs der Knabe nicht selten solcher Lebensauffassung zuneigt, wer wollte es leugnen? Aber sorgsame Erziehung sucht zu verhüten, dafs diese Neigung ein bleibender Zug seines Wesens werde. Wir sahen schon, wie das lebendige Beispiel der Eltern und Lehrer dem Kinde unter normalen Verhältnissen zu einer Macht des Gemüts wird, der es nur schwer sich zu entziehen vermag. Nun erweisen auch jene idealen Gestalten der heiligen und profanen Geschichte, mit denen der Unterricht es vertraut machte, mehr und mehr an ihm ihre bildende Kraft. Und gerade der gedachte Umgang mit historischen Personen vermag in besonderem Grade reine ethische Gesinnung zu erzeugen. So lange das Kind sein sittliches Urteil nur auf sich und seine Umgebung richtet, ist letzteres selten ganz uninteressiert und darum selten auch objektiv: wie leicht läfst es sich unbewufst leiten von geheimen Wünschen und der Rücksicht auf andere Personen! Anders verhält sichs, wenn das Kind im Umgange mit den idealen Gestalten der Vorzeit zur ethischen Auffassung und Beurteilung veranlafst wird. Jene historischen Personen sind Wesen, denen es nichts zulieb und nichts zuleid thun kann,

die ihm weder zu nützen noch zu schaden vermögen. Hier kann das sittliche Urteil völlig frei sich bilden, unbeeinflufst durch fremde Interessen, durch die Beziehung auf des Kindes eigenes Thun. Hier zeigt sich der Knabe am ehesten geneigt und fähig, Gesinnungen objektiv zu würdigen und an eine streng sittliche Auffassung sich zu gewöhnen. In der historischen Welt, die da Einzug hält in seinem Kopfe und Herzen, gewinnt er eine zweite Macht des Gemüts, die seine ethische Auffassung bestimmt. Die Musterbilder der Gesinnung aber, die der wirkliche und gedachte Verkehr mit idealen Personen ihm vorführt, sind die Grundlage, auf der das begriffebildende Denken allmählich fortschreitet zu allgemeinen Forderungen und Geboten, wie sie z. B. im Dekalog ihren klassischen Ausdruck gefunden haben. Mit Hilfe solcher allgemeinen und allgemeingiltigen Sätze, die der Knabe gewinnt und sich einprägt, apperzipiert er nun sein eignes und fremdes Thun; sie sind die Regel, der er das letztere unterwirft. Noch haben diese Sätze nicht allenthalben für ihn die Bedeutung von Grundsätzen. Denn so sehr sie auch seine volle Anerkennung gefunden haben — sie erscheinen ihm doch immer zunächst noch als der Ausdruck des göttlichen Willens, nicht als selbst gegebene Befehle, sondern als Gebote. Hinter all den ethischen Normen, die er als giltig erkannt hat, steht als ehrfurchtgebietende Macht Gott, der sie aufrecht erhält und um dessen willen der Zögling sie in sein eigenes Wollen aufnimmt. Gott vor Augen haben — in diesem Wort der heiligen Schrift könnte man die Art der ethischen Apperzeption, wie sie auf unsrer Entwicklungsstufe dem wohlerzogenen Knaben eignet, kurz und anschaulich zusammenfassen. —

War dem Kinde anfangs der eigene Leib das Ich, der Ausgangs- und Mittelpunkt seines Fühlens und Begehrens, so lernt der Knabe allmählich seinen Körper als ein Stück der Aufsenwelt ansehen, und mit jeder neuen inneren Erfahrung zieht sich sein Selbstbewufstsein mehr und mehr auf sein Innenleben zurück. In den bereits erworbenen Vorstellungen und Gemütszuständen sucht er nunmehr sein Ich; das Gesamtbewufstsein derselben setzt er äufseren Eindrücken und Störungen als den eigentlichen Kern seines Wesens entgegen. Diese Umwandlung der Ichvorstellung vollzieht sich am vollkommensten in der nächsten Entwicklungsperiode, der wir noch mit einigen Worten gedenken müssen, im Jünglingsalter. Es

ist die Zeit des vorherrschenden Gemütslebens, eine Zeit, da gefühlsmäſsige Stimmungen vornehmlich den Menschen leiten. Reicher und reiner können jetzt namentlich die geistigen Gefühle sich entfalten, stärker und dauernder sich geltend machen, weil die Voraussetzungen hierfür in ganz andrem Maſse vorhanden sind als auf den früheren Stufen. Denken wir z. B. an die Entwicklung des ästhetischen Gefühls. Wohl trat die Freude an schönen Formen bereits früh hervor: das Kind schon ergötzte sich am Wohlklang des Reimes und an des Taktes anmutiger Bewegung; es wuſste den Reiz symmetrischer Figuren und Körper bald zu würdigen und das schöne Gesicht dem häſslichen vorzuziehen. Dazu kam des Unterrichts planvolle Anleitung, das Schöne zu finden und zu fühlen in den einfachsten Raum- und Tongebilden, in den geometrischen und Pflanzen-Ornamenten nicht minder als im Gedicht und in der Melodie. Allein, es waren doch nur vereinzelte, elementare ästhetische Gefühle, die so entstanden, nicht einheitliche, starke Totalgefühle, die in groſsen, wohlverbundenen Gedankenmassen wurzeln und an dem Gesamtbilde eines Kunstwerkes im höheren Sinne sich entzünden. Was den Knaben an einem Gemälde, einem hervorragenden Bauwerke interessierte und erfreute, waren weniger die Harmonie der Formenglieder, der Gedankeninhalt, als einzelne, untergeordnete Formen oder wohl gar Nebensächliches, das auſserhalb der ästhetischen Beurteilung liegt. Das rechte Verständnis eines Kunstwerkes, das tiefe, reine Gefühl für seine Schönheiten erschlieſst sich erst dem Jünglinge und Manne. Wo die Mannigfaltigkeit der Formen des Knaben Auge verwirrt, weiſs der geschulte Blick das Gesetz zu entdecken, nach dem alles sich richtet, die Grundformen, die in der verschiedensten Zusammensetzung wiederkehren, den harmonischen Aufbau des Ganzen. So tritt das Kunstwerk in einem klaren, wohlgegliederten Gesamtbilde in das Bewuſstsein, als ein Bild, das schon um seiner Form willen ein starkes, erhebendes Gefühl weckt. Dieses geistige Bild aber verdanken wir zum geringeren Teile dem Auge, dem Ohr, die uns die Wahrnehmung vermitteln. Es kommt vielmehr zustande unter dem mächtigen Einflusse all der Gedächtnisbilder, die wir von ähnlichen Formen bisher gewannen, der ästhetischen Urteile und Gefühle, die aus ihrer genauen Betrachtung entsprangen. Das Auge, das so rasch sich in einem Gemälde, einem gotischen Dome zurechtfindet und Wichtiges von Nebensächlichem unterscheidet, es wird geleitet von gewissen Regeln, die wir früher uns angeeignet, und

unterstützt von der erlangten Fertigkeit, gewisse Formenreihen aus dem Gedächtnis zu ergänzen. Weil wir Verwandtes, Ähnliches in dem Kunstwerk wiedererkennen, braucht das Auge nicht im Einzelnen sich zu verlieren, sondern es kann auf die Hervorhebung der Hauptglieder sich beschränken. So apperzipieren wir das Schöne mit Hilfe der bereits gewonnenen ästhetischen Anschauungen, und das ästhetische Gefühl eines jeden ist abhängig von seinem Gedächtnisinhalte.[1]) In doppeltem Sinne gilt dies von jenen Kunstwerken, die nicht blofs gefallen als reine Form, sondern auch um deswillen, was sie bedeuten, woran sie erinnern. Denn wenn wir einem Gemälde, einer Bildsäule einen Gedankeninhalt leihen, wenn sie uns erfreuen durch die Handlungen und Gemütszustände, die sie in idealer Weise zum Ausdruck bringen, so fassen wir sie auf mit unsrem eignen Vorstellungs- und Gefühlsinhalt, und das ästhetische Gefühl ist abhängig von dem Grade der Gründlichkeit und Leichtigkeit, mit der die Apperzeption des Gedankenschönen sich vollzieht. Solche Apperzeption aber setzt einen Reichtum des Wissens, der innern Erfahrung voraus, wie ihn der Mensch in der Regel vor dem Jünglingsalter nicht erwirbt. Wir denken da nicht blofs an Kunstgebilde wie Rafaels Disputa und die Schule zu Athen, wie Kaulbachs Zerstörung Jerusalems oder die Giebelgruppen des Parthenons, deren ästhetische Würdigung wesentlich durch zahlreiche religiöse, historische oder mythologische Kenntnisse bedingt ist, sondern vornehmlich an all jene Kunstwerke, deren Schönheit sich nur einem Gemüt offenbart, das selbst alle die Gefühle und Affekte, die Seelenkämpfe und Seelenstimmungen in gewissem Grade erlebt und erfahren hat, welche in jenen Werken zur Darstellung gelangten.[2])

In ähnlicher Weise wie das Schönheitsgefühl sind auch die sympathetischen Gefühle des Mitleids und der Mitfreude abhängig von unserm Gedächtnisinhalte, von dem, was wir selbst im Herzen bewegt und erfahren haben.

---

[1]) Die Erkenntnis dieser Abhängigkeit unsres Formgefühls von den vorhandenen Gedächtnisbildern hat sogar zur Aufstellung eines die gesamte Formästhetik beherrschenden neuen Gesetzes geführt. Vgl. Göller, Zur Ästhetik der Architektur S. 16 ff. 56 ff. 149 ff.

[2]) Anders wird der Jüngling nunmehr die Stimmen der Natur deuten als vordem das Kind, einen andern Inhalt jetzt z. B. dem schlichten Jugendgesang von der Schwalbe geben und mit poetischem Sinne dem Dichter nachfühlen, der da singt:

Als ich Abschied nahm, als ich Abschied nahm,
war die Welt mir voll so sehr;
als ich wiederkam, als ich wiederkam,
war alles leer.

Bevor wir die Gefühle eines andern zu teilen vermögen, müssen diese, da sie nicht unmittelbar wahrgenommen werden können, sich kund geben in eigentümlichen Veränderungen des Organismus, in Worten, Mienen, Geberden und anderen äufseren Zeichen. In dem Augenblicke, da wir diese perzipieren, steigt nach dem Gesetz der mittelbaren Reproduktion die Vorstellung von gleichen oder ähnlichen Gefühlsäufserungen, wie wir sie früher an uns selbst beobachteten, über die Schwelle unsres Bewufstseins und zwar nicht selten mit einer Stärke und Lebendigkeit, die uns die Bewegungen des anderen unwillkürlich nachahmen läfst. Die reproduzierten Gefühlsäufserungen bilden die Glieder eines Gedankenkreises, welcher alle die Vorstellungen in sich schliefst, die die Seele während einer früheren Gemütsbewegung (derjenigen, von deren Aeufserungen wir eben sprachen) erzeugte. Nachdem diese Vorstellungsgruppe ganz oder teilweise zur Reproduktion gelangt ist, treten die fremden Gefühlszeichen, die wir wahrnahmen, zu ihr in Wechselwirkung, um bald darauf, da die gleichen Elemente in beiden Gruppen überwiegen, vollständig mit ihr zu verschmelzen. Jetzt erst vermag sie die neue Wahrnehmung recht zu deuten; sie ergänzt dieselbe, indem sie nach Analogie früherer Erfahrungen erraten läfst, was in dem Gemüte des anderen vorgeht, wenn er errötend die Augen niederschlägt und verlegene Worte stammelt, welche Gedanken ihn in dem Augenblicke bestürmen, da Seufzer sich seiner Brust entringen und Thränen den Augen entströmen. Jetzt verstehen wir die Worte, Mienen und Geberden des andern, und je zahlreicher und mannigfaltiger die alten, apperzipierenden Vorstellungen sind, desto vollständiger und sicherer vermögen wir in der Seele des Nächsten zu lesen. Und nun ist nur noch ein Schritt zum Mitgefühl.

Die apperzipierende Vorstellungsgruppe war vordem infolge von Hemmungs- und Förderungsverhältnissen, die innerhalb derselben stattfanden oder infolge ihrer Bedeutung für das Ich der Sitz eines Gefühls. Indem nun dieser Gedankenkreis reproduziert und durch die Einschmelzung neuer, ähnlicher Wahrnehmungen verstärkt wird, werden auch jene Hemmungs- und Förderungsverhältnisse von neuem erzeugt, jene Beziehungen zum Ich aufs neue erkannt, und so tritt ein ähnliches Gefühl wieder über die Schwelle unsres Bewufstseins. Es hat aber mit dem Gefühl der andern Person gleichen Ton, da es gleiche oder wenigstens ähnliche Vorstellungen sind, aus denen beide hervorgehen. In dem Augenblicke also, da wir den Nächsten verstehen, da die Aneignung seines Seelenzustandes in uns sich vollzogen hat, fühlen wir seine Lust oder sein Wehe, als

würden wir selbst von der Ursache desselben betroffen, wir haben Mitgefühl.

Der Weg aber zum Mitgefühl, das wird aus vorstehender Erörterung erhellen, führt durch die Apperzeption. Ohne sie giebt es kein Verständnis fremder Gemütszustände; wo sie fehlt, da klopfen der Schmerz und die Freude des Nächsten vergeblich an die Pforte unsers Innern, da bleiben Mitleid und Mitfreude notwendig aus. Und nun begreifen wir, wie das Kind, das sonst leicht geneigt ist, sich fremdem Schmerze hinzugeben, sein Mitgefühl meist nur auf den engen Kreis seiner nächsten Bekannten beschränkt, wie der Knabe oft erbarmungs- und gedankenlos fremdes Wohl zu schädigen und kühl an der Not des Nächsten vorüberzugehen vermag. Wir finden es erklärlich, dafs selbst gutgeartete Kinder in der Behandlung der Tiere sich oft eine Grausamkeit zu Schulden kommen lassen, die ihrem Wesen sonst ganz fern liegt, dafs sie ahnungslos am Sarge eines lieben Toten scherzen können, ohne den Verlust zu fühlen und die Thränen und Klagen der Ihrigen zu verstehen. Man würde sehr irren, wenn man immer da auf einen bösen, verstockten Sinn, auf ein rohes, verdorbenes Gemüt schliefsen wollte, wo die Teilnahme an fremdem Wohl und Wehe fehlt. In sehr vielen Fällen liegt nur ein Mangel an Apperzeption vor: man kann sich nicht in die Lage des Nächsten versetzen, da dieser in ganz andern Gedankenkreisen sich bewegt, man vermag nicht mit ihm zu sympathisieren, da man noch nicht erlebt hat, was ihn bekümmert oder erhebt, sein Gefühl erweckt kein verwandtes in der Seele des Zuschauers. Wo dagegen der Anblick des leidenden oder sich freuenden Nächsten den Menschen lebhaft zurückversetzt in die Zeit des eignen Glücks oder Unglücks, wo man für sich selbst hofft oder befürchtet, was dem andern zu teil geworden, da wird ein starkes und lebendiges Mitgefühl so leicht nicht ausbleiben, da bezwingt es oft selbst harte Herzen. Überaus schön und treffend weifs der unsterbliche Sänger Homer uns diesen psychischen Vorgang in einer Szene seiner Ilias[1]) zu veranschaulichen. Hektor, der herrliche Held, ist gefallen vor Trojas Mauern. Keine Schonung ward ihm von seinem Gegner, dem schrecklich zürnenden Achilles. Schweig und beschwöre mich nicht bei den Knien, noch bei den Eltern, denn niemand soll die Hunde von deinem Haupte scheuchen! — so hatte dieser dem Bittenden finster geantwortet, und nicht achtend des Jammers der verzweifelnden Eltern schleift er den Leich-

[1]) XXIV, 485 ff.

nam durch den Staub, eisernen Herzens Unwürdiges an dem Feinde verübend. Täglich wiederholt er die frevle That, noch immer darauf sinnend, wie er den Tod seines Patroklos am vollkommensten räche. Da erscheint in der zwölften Nacht vor ihm der greise Vater des Hektor. Den Leichnam seines erschlagenen Sohnes erbittend, erinnert er Achilles daran, wie er in der fernen Heimat den alternden Vater zurückgelassen habe, wie dieser vielleicht jetzt von umwohnenden Völkern bedrängt werde und der Hilfe und des Schutzes entbehrend sich sehne nach der Freude seines Alters, dem einzigen Sohne, wie er von Tage zu Tage die Rückkehr desselben erwarte. Gleiches Leid ist auch mir widerfahren, so fährt Priamus fort, und noch schlimmeres. Nicht allein verlor ich den Sohn, der die Stadt und uns alle beschirmte und die 50 Söhne, die mir geboren wurden, sondern ich drücke selbst noch die Hand an die Lippen, die meine Kinder getötet. Schweigend vernimmt Achilles die Worte des Königs. Doch als dieser zu ihm spricht von dem lieben Vater daheim, da eilen tausend Gedanken durch seine Seele und erregen in ihm die Gefühle der Sehnsucht und des Leides; denn er denkt daran, wie er nach dem Ratschlufs der Götter niemals die Heimat wiedersehen, wie er früh zum Hades hinabsteigen und nimmer den alternden Vater pflegen werde. Und wie nun der Gram in sein Gemüt einzieht, da geht ihm plötzlich das Verständnis für den Schmerz des bittenden Greises auf. Derselbe Achilles, der frohlockend aufjauchzte bei dem Falle seines Feindes und herzlos den Toten mifshandelte und entehrte, weifs jetzt, wie schwer der unglückliche Vater leidet, der vor ihm im Staube liegt, er fühlt im eignen Weh den fremden Schmerz. Das Eis, welches das kalte, ja rohe Herz des Jünglings umschlofs, ist nun geborsten; er weint mit dem König und springt vom Sessel empor, den Greis an der Hand aufhebend und spricht zu ihm die teilnehmenden Worte: „Armer, fürwahr, viel hast du des Wehs im Herzen erduldet!“

So machen Schmerz und Wehe das Herz für alle zarteren Regungen und Gefühle empfänglich. Dies eben ist der Segen des Leids, dafs es unser Ich, das im Glück und in der Freude so leicht sich isoliert und dem Egoismus verfällt, erweitert zum selbstlosen und mitfühlenden Wir, dafs es unser Gemüt vertieft und demselben lebendiges Mitgefühl einpflanzt. Es wäre daher ewiger Sonnenschein und eine ununterbrochene Folge von glücklichen Tagen unserm Gemütsleben wenig zuträglich; denn

„der Flufs bleibt trüb, der nicht durch einen See gegangen,
das Herz unlauter, das nicht durch ein Weh gegangen.“
(Rückert.)

Je mehr der Mensch in der Schule der Leiden des Herzens Weh gekostet, je mehr er den Wechsel des Glücks innerlich erfahren, desto leichter und tiefer vermag er fremde Gemütszustände zu verstehen, desto eher sich mit den Fröhlichen zu freuen und mit den Weinenden zu weinen. Aus diesem Grunde wird der Jüngling immer durch die Stärke und Vielseitigkeit seiner sympathetischen Gefühle und Interessen vor dem Knaben sich auszeichnen.

Und so ists nicht minder auf dem Gebiete der intellektuellen, moralischen und religiösen Gefühle, deren Lebhaftigkeit und Umfang gleichfalls wächst mit den inneren Erfahrungen, die der Mensch nach und nach erwirbt.

Die Bereicherung und Vertiefung des Gemütslebens aber ist meist gleichbedeutend mit der Förderung der sittlichen Gesinnung, des Wollens. Denn in den Gefühlen wurzeln unsre Interessen und Neigungen, unsre Begehrungen und Strebungen. Je mehr die edleren, geistigen Gefühle erwachen und vorwalten, desto weniger können unlautere, niedere Gedanken und Neigungen sich geltend machen; je stärker das moralische Gefühl zu uns spricht, desto öfter wird der Wille ihm folgen. Dazu kommt, dafs mit dem Gefühl auch die innere Wahrnehmung an Lebhaftigkeit und Kraft gewinnt. Die Zeit der vorherrschenden gefühlsmäfsigen Stimmungen ist auch die Zeit stiller Einkehr und ernster Selbstbeobachtung. Wie der Jüngling auf dem Gebiete des Wissens gelernt hat, „seine Gedanken zusammen zu nehmen“, so vermag er jetzt auch die Bilder seines eigenen Wollens und Handelns besser festzuhalten, zu betrachten und zu beurteilen. Und wenn er nun an sie die im Verkehr mit wirklichen und gedachten Personen gewonnenen Mafsstäbe anlegt, wenn er sie apperzipiert mit den ethischen Gesetzen, wie sie der Wille seiner Erzieher und des allheiligen Gottes darstellt, so kann ein lebhaftes sittliches Gefühl nicht ausbleiben. Es wird als innere Zufriedenheit sich äufsern, wenn sein Thun dem Vorbild entspricht, und den Wunsch erwecken, in ähnlichen Fällen stets so zu handeln. Als Reue, als quälendes Unlustgefühl dagegen wird es die Erkenntnis begleiten, dafs sein Wollen nicht bestehen kann vor seinen sittlichen Musterbildern und das dringende Verlangen hervorrufen, künftig besser sich vorzusehen und so die Wiederkehr ähnlicher demütigender Augenblicke zu verhüten. Zwar werden egoistische Anschauungen und Beweggründe, die Rücksicht auf das eigne sinnliche Wohlbefinden, niedere Gefühle und Neigungen gar bald sich einstellen, um die einander verklagenden Gedanken

zu entschuldigen, nach selbstsüchtigen Grundsätzen und Interessen die vorliegende Handlung zu apperzipieren und so ihr eine andere, günstigere Deutung zu geben. Not kennt kein Gebot! Jeder ist sich selbst der Nächste! Mit den Wölfen mufs man heulen — das sind einige jener Maximen der Weltklugheit, die da sich geltend zu machen suchen und gewifs auch in vielen Fällen die Wertschätzung des sittlichen Objekts leiten.

Allein, je lebhafter dem Menschen das reine, von starken Gefühlen begleitete Musterbild seiner irdischen und himmlischen Autoritäten vor der Seele steht samt der Erinnerung an alle die Fälle, da er zu seiner eigenen Genugthuung ihnen gefolgt ist, je mehr sein ethisches Urteil und Gefühl an den idealen Gestalten der Geschichte sich frei und rein und stark entwickelt hat, desto mehr treten solche Erfahrungen, solche Seeleninhalte als psychische Kräfte, als eine Macht auf, die den egoistischen Neigungen tapfer entgegen wirkt. Sie werden nicht immer im Augenblicke der Entscheidung den Ausschlag geben, aber mindestens n a c h derselben als Stimme des Gewissens sich Gehör verschaffen. Und so kann aus solchen mit erhebenden oder demütigenden Gefühlen verbundenen Erfahrungen, aus den guten Vorsätzen, die der Reue oder der sittlichen Selbstzufriedenheit entspringen, auf dem Wege der Apperzeption allmählich eine Regel, ein allgemeines ethisches Urteil entstehen, das über eine ganze Anzahl gleicher oder ähnlicher Willensäufserungen ergeht. Es wird aber aufgestellt mit dem festen Entschlusse, dafs es als Gesetz des e i g n e n Handelns für alle Zukunft gelten solle. Ein neues Wollen entsteht also,[1]) dessen Gegenstand und Inhalt jene Regel oder vielmehr das entsprechende Gebot ist, das der Jüngling vordem als Gottes und der Menschen Wille kennen und schätzen lernte. A b e r n u n t r i t t e s i h m n i c h t m e h r a l s d e r A u s d r u c k e i n e s f r e m d e n, s o n d e r n a l s d e r I n h a l t s e i n e s e i g n e n W o l l e n s e n t g e g e n, nicht als ein Befehl, sondern als ein eigener, freier Entschlufs, nicht als ein Lehrsatz, dem man beistimmen kann, ohne nach ihm sich zu richten, sondern als ein G r u n d s a t z, der für das eigene Thun verbindlich ist. Auf diese Weise wandelt der Jüngling nach und nach die fremden Gebote zu e i g e n e n M a x i m e n, die Erkenntnis eines autoritativen Willens zur e i g e n e n s i t t l i c h e n E i n s i c h t um.

D i e s e M a x i m e n u n d G r u n d s ä t z e a b e r, d i e w i r a u f V e r a n l a s s u n g u n d m i t H i l f e a p p e r z i p i e r e n d e r T h ä t i g-

[1]) „Der Mensch übernimmt bewufstvoll mit einem neuen Willensakte den Kampf mit den Wirkungen des psychischen Mechanismus, wann und wo dieser dazu auffordern mag.“ Strümpell, Psycholog. Pädagogik S. 192.

keit entstehen sahen, sind unter allen sittlichen Normen wiederum am meisten geeignet, verwandte Gesinnungen und Handlungen leicht und kräftig zu apperzipieren. Denn sie erhalten einen hohen Motivwert durch die Gefühle, aus denen sie hervorgingen und durch den Willen, der sie trägt. Sie sind die Maſsstäbe, mit denen der Erwachsene fremdes oder eigenes Thun miſst; durch sie erlangen wir die Fähigkeit, innerhalb der sittlichen Welt neue Eindrücke rasch aufzufassen und mit der entsprechenden Willensentschlieſsung ihnen zu antworten. Mit ihrer Hilfe beobachten und regeln wir unsre Einfälle und Begehrungen, unsre dem psychischen Mechanismus folgenden Wünsche und Willensansätze. Entspricht einer derselben nicht der allgemeinen Maxime und vermag er einen gleichgroſsen Motivwert als diese nicht zu erlangen, so wird er als unzulässig zurückgewiesen. Und nun giebt man einen Wunsch, einen Vorsatz auf, „weil man die Sache anders überlegt hat", man versagt sich einen Genuſs, um nicht unvernünftig zu handeln, legt sich eine Anstrengung auf, um dem Gefühl der innern Miſsbilligung zu entgehen. Stimmt dagegen die Einzelbegehrung mit dem im Bewuſstsein stehenden Grundsatze überein, wird sie mit seiner Hilfe als statthaft apperzipiert, so erlangt sie eine Kraft und Energie, die sie für sich allein nie erreicht hätte, während andrerseits der praktische Grundsatz selbst wieder durch das apperzipierte Einzelwollen bestätigt und befestigt wird. Ist das Wollen ans Ziel gelangt, so erscheint die Maxime abermals mit der Frage, ob das verwirklichte Begehren ihrem Inhalte entspreche. Das Ergebnis der sich vollziehenden Apperzeption kommt uns in jenen Lust- oder Unlustgefühlen besonders stark zum Bewuſstsein, die wir oben als innere Zufriedenheit und Reue bereits kennen lernten.

So ist also die Apperzeption die erste Voraussetzung der Selbstkritik und Selbstbeherrschung. Indem die sittlichen Grundsätze apperzipierend sich bethätigen, werden sie zu Wächtern des Gemüts, welche dasselbe vor feindlichen Überfällen, wie sie von Leidenschaften und geheimen Trieben nicht selten versucht werden, vor gewaltsamen und plötzlichen Umwälzungen zu schützen suchen. Schlieſsen diese Maximen sich mehr und mehr zu einem das gesamte Wollen umspannenden System zusammen, werden sie also von gewissen allgemeinen, obersten Grundsätzen wie der Einzelbegriff vom Gattungsbegriff selbst wieder apperzipiert und zusammengehalten, dann empfängt das Innere des Menschen jenes einheitliche Gepräge, das man als Charakter bezeichnet.

Dann herrscht ein Gedankenkreis, der sittliche, mit seinen Gefühlen und Strebungen in der Seele, um nicht blofs dann und wann, etwa in der Kirche, bei feierlicher Gelegenheit, sondern immer und überall apperzipierend sich geltend zu machen und wie eine geheime Macht unser Thun und Wollen zu leiten.

Und diese dem Bewufstsein allezeit nahestehende, von starken Gefühlen und Willensakten begleitete Vorstellungsgruppe wurzelt um so tiefer und wirkt um so sicherer, je mehr sie getragen und durchdrungen wird von religiöser Gesinnung. Wer den Ursprung der sittlichen Ideen sucht in jenem höchsten, allheiligen Wesen, das sie zuerst gewollt, der gehorcht ihnen nicht, ohne zugleich verehrungsvoll aufzuschauen zu Gott, dem einzigen vollkommenen Ideal einer sittlich freien Person, von dem ihm Kraft und Mut in dem Kampfe gegen das Böse herabkommt. Für den gewinnen die ethischen Musterbilder in Gott und seinem uns zur Heiligung gesandten Sohne persönliches Leben, so dafs sie mächtiger und tiefer mit allen Kräften konkreter Wirklichkeit sein Wollen bestimmen. Dem wandelt die Begeisterung für die sittlichen Ideen sich um in innige Liebe zu dem höchsten Ideal, und der Gehorsam gegen die selbstgewählten Grundsätze wird mehr und mehr zum freien, willigen Gehorsam gegen den obersten Gesetzgeber. Wer mit solch herrschenden Gedankenkreisen und Gesinnungen sein Wollen und Thun apperzipiert, von dem sagt die Schrift, dafs er Gott vor Augen und im Herzen habe. Der nähert sich der sittlichen Freiheit, jenem Ideal, das der Jüngling wohl selten und auch der Mann nur in beschränktem Sinne zu erreichen vermag. — —

Blicken wir noch einmal zurück auf die Ergebnisse unsrer Untersuchung. Wir sahen zunächst, welch wesentliche Dienste die Apperzeption dem menschlichen Geiste bei der Erwerbung neuer Anschauungen leistet, welch aufserordentliche Erleichterung und Entlastung ihr die wahrnehmende Seele verdankt. Bliebe die Apperzeption einmal aus, oder wäre sie der Natur unsres Geistes überhaupt nicht gegeben, so würden wir zur Aufnahme von Sinneseindrücken jeden Tag aufs neue so viel Kraft aufwenden müssen, als das Kind in frühester Jugend, da die ewig wechselnden Gegenstände der Aufsenwelt uns fast immer neu und fremd erscheinen würden. Wir würden viel langsamer und mühevoller uns der Aufsendinge bemächtigen, viel später zu einem gewissen Abschlufs unsrer äufseren Erfahrung gelangen, als dies jetzt geschieht,

und damit auch in der geistigen Entwicklung merklich zurückbleiben. Unsre Sinne hätten ununterbrochen zu arbeiten. Wir würden beim Lesen wie ABC-Schützen jedes Wort genau für sich anschauen müssen und uns nicht gestatten dürfen, von jedem Satz nur ein paar Wörter wirklich zu perzipieren. Mit einem Worte: Ohne Apperzeption würde unser Geist bei ungewöhnlich grofser, aufreibender Anstrengung unverhältnismäfsig geringe Erfolge erzielen. Freilich werden wir uns dessen selten bewufst, wie sehr die Apperzeption unser Wahrnehmen unterstützt, wie sie den Sinnen einen grofsen Teil ihrer Arbeit abnimmt, so dafs wir eigentlich in der Regel mit halbem Ohr nur hören und mit geteiltem Bewufstsein perzipieren, wie sie andererseits aber auch den Sinnesorganen ein höheres Mafs von Energie verleiht, so dafs sie schärfer und gründlicher wahrnehmen, als sonst ihnen möglich wäre. Wir denken nicht daran, dafs die Apperzeption uns die Mühe erspart, alle uns begegnenden Erscheinungen und Gegenstände immer aufs neue und bis ins einzelnste zu erforschen, um zu wissen, was sie bedeuten, dafs sie somit unsre geistige Kraft vor Zersplitterung und dem Aufgehen in ermüdender, fruchtloser Kleinarbeit bewahrt. Das Geheimnis ihrer aufserordentlichen Erfolge ist aber darin zu suchen, dafs sie „Neues auf Altes, das Fremde auf Geläufiges, das Unbekannte auf Bekanntes, das Unbegriffene auf solches zurückführt, was bereits als Begriffenes unser geistiges Besitztum bildet“, dafs sie Schweres, Ungewohntes in Gewohntes verwandelt und alles Neue erfassen läfst mittelst altgewohnter geläufiger Vorstellungen. Indem sie sonach mit kleinen Mitteln Grofses, Ungewöhnliches leistet, insofern sie der Seele möglichst viel Kraft für andre Zwecke erspart, entspricht sie dem allgemeinen Gesetze des kleinsten Kraftmafses, dem Prinzipe gröfster Zweckmäfsigkeit.[1]) Wir haben allen Grund, in diesem Prozesse die Weisheit des göttlichen Schöpfers zu erkennen und zu bewundern, die so zweckmäfsige Veranstaltungen zur Entlastung und Förderung unsres Seelenlebens getroffen hat.

Wie bei der Aufnahme neuer Wahrnehmungen, so macht sich auch bei der Verarbeitung und Durchbildung des erworbenen Seeleninhaltes die fördernde Kraft der Apperzeption geltend. Indem sie Vereinzeltes an vorhandene Vorstellungsmassen anschliefst und dem Neuen den richtigen Platz innerhalb derselben anweist, gewinnt dieses nicht nur an Klar-

---

[1]) **Avenarius, Philosophie als Denken der Welt gemäfs dem Prinzip des kleinsten Kraftmafses, S. 9 ff.**

heit und Bestimmtheit, sondern es wird auch fester mit unserm Bewufstsein verknüpft. Apperzipierende Vorstellungen sind die besten Gedächtnishilfen. So oft die Apperzeption ferner neue Eindrücke den älteren unterordnet und Unbekanntes auf Bekanntes zurückführt, arbeitet sie an der Zusammenfassung und Gliederung des mannigfaltigen Wahrnehmungs- und Gedankenstoffes. Durch die Verdichtung der Vorstellungs- und Denkinhalte zu Begriffen und Regeln, zu allgemeinen Erfahrungen und Grundsätzen, zu Idealen und Ideen schafft sie Zusammenhang und Ordnung in unserm Wissen und Wollen. Unter ihrer Beihilfe entstehen jene allgemeinen Bewufstseinsinhalte, die je nach dem Vorstellungsgebiete, dem sie angehören, als logische, sprachliche, ästhetische, sittliche und religiöse Normen auftreten. Erlangen dieselben für uns einen hohen Gefühlswert, sehen wir uns innerlich an sie gebunden, so dafs wir sie all dem vorziehen müssen, was ihnen widerspricht, so werden sie zu mächtigen Vorstellungsgruppen, die unabhängig vom psychischen Mechanismus hervortreten, so oft verwandte Seeleninhalte im Bewufstsein erscheinen. Diesen gegenüber machen sie nun ihre apperzipierende Kraft geltend. Wir messen und beurteilen jene nach den allgemeinen Normen. Sie sind gleichsam die Augen und die Hand des Willens, mit der er regelnd und ergänzend, zurückweisend und verbessernd in den Inhalt wie in die Aufeinanderfolge der Vorstellungen eingreift; sie verhüten den rein mechanischen Ablauf von Vorstellungs- und Begehrungsreihen, die willenlose Hingabe an äufsere Eindrücke, an das bunte Spiel der Phantasie. Wir lernen regellose Einfälle durch Gesetze, Gedanken durch Gedanken beherrschen. An die Stelle des mechanischen tritt ein normierter Gedankenlauf,[1]) an die Stelle psychischer Willkürherrschaft das monarchische Regiment oberster Gesetze und Grundsätze. So erheben wir uns mit Hilfe der Apperzeption allmählich von psychischer Unfreiheit zu geistiger, sittlicher Freiheit. Und nur da, wo ideale Normen auf dem Gebiete des Wissens und Denkens, Fühlens und Wollens apperzipierend sich bethätigen, wo sie den psychischen Mechanismus beherrschen, ist wahre Bildung vorhanden.[2])

[1]) Vgl. hierzu Strümpell, Psycholog. Pädagogik, S. 48 ff.

[2]) „Nur die Fertigkeit, sich bei einem jeden Vorfalle schnell bis zu allgemeinen Grundwahrheiten zu erheben, nur diese bildet den grofsen Geist, den wahren Helden in der Tugend und den Erfinder in Wissenschaften und Künsten.“ Lessing, Briefe, die neueste Literatur betreffend, X. Brief. — —

Die Darlegung der bedeutsamen Rolle, welche die Apperzeption bei der geistigen Entwicklung ganzer Völker spielt, müssen wir uns leider an dieser Stelle versagen.

4. Zur Geschichte des Apperzeptionsbegriffes.

Der Begriff der Apperzeption ist kein Erzeugnis der neueren Psychologie, kein „künstlich geschaffener Ausdruck", zu dem Zwecke etwa erdacht, um längst bekannten pädagogischen Wahrheiten ein neues, gelehrtes, philosophisches Gewand zu geben. Er hat vielmehr bereits seine Geschichte.[1]) Ein Blick auf die historische Entwicklung desselben dürfte nicht nur jenes Vorurteil verscheuchen, sondern auch zum Verständnis der Apperzeptionstheorie wesentlich beitragen.

A. Der Apperzeptionsbegriff bei Leibniz.

Der erste, welcher den Begriff der Apperzeption in der Philosophie angewandt hat, ist Leibniz. Er gelangt zu demselben auf Grund seiner Untersuchungen über das Wesen und die Hauptthätigkeiten der menschlichen Seele.[2]) Letztere ist ihm eine einfache, unteilbare Substanz (Monade), deren Leben hauptsächlich in dem fortgesetzten Wechsel oder Übergang von einer Perzeption zur andern besteht. (706, 15; 714, 2.)[3]) Diese Perzeptionen oder innern Zustände spiegeln wohl die Aufsenwelt samt ihren Vorgängen wieder, aber sie werden durch diese weder mittelbar noch unmittelbar verursacht, sondern von der Seele ihrem „innern Prinzip" gemäfs und aus ihrem eignen Vorrate völlig frei und selbständig erzeugt. (714, 3; 705, 11.) Sie entsprechen aber jenen äufseren Vorgängen ausnahmslos, weil der allwissende Gott durch einen Schöpfungsakt im voraus die Reihenfolge der ablaufenden Vorstellungen so geordnet und ein für allemal festgestellt hat, dafs sie stets mit den Aufsendingen sich in Übereinstimmung befinden (Prästabilierte Harmonie.) Wenn die Seele sonach jeden Augenblick Perzeptionen vollzieht, so hat sie doch nicht immer gleich wertvolle, d. h. gleich starke und deutliche Vorstellungen. Es giebt unzählige

[1]) Dafs für einen so wichtigen philosophisch-pädagogischen Begriff statt des Fremdwortes eine treffende deutsche Bezeichnung sich hätte einbürgern mögen, ist gewifs ein berechtigter Wunsch. Allein da eine solche bis jetzt noch nicht vorliegt („geistige Aneignung umfafst mehr, als im Begriff der Apperzeption liegt und dient daher nicht zur scharfen Erfassung seines Inhaltes), das Fremdwort Apperzeption aber als ein historisch Gegebenes von Anfang an eng mit seinem Begriff verwachsen ist, so dürfte es nunmehr wohl sich genügend Heimatrecht in unsrer Sprache erworben haben und ohne weiteres nicht beseitigt werden können.

[2]) Vgl. folgende Schriften: Nouveaux essais sur l'entendement humain (um 1704 verfafst, eine Auseinandersetzung mit Lockes „Essay concerning human unterstanding.") Principes de la nature et de la grace, fondés en raison (um 1714). Die Monadologie (1714 für den Prinzen Eugen von Savoyen niedergeschrieben.)

[3]) Die in Klammern beigefügten Ziffern bezeichnen Seitenzahl und Paragraphennummern von: Leibnitii opera philosophica ed. Erdmann.

Perzeptionen, deren wir uns nicht bewufst werden, weil diese Eindrücke entweder zu unbedeutend und zu zahlreich oder zu einförmig sind. (Wir geben z. B. auf die Bewegungen einer Mühle oder eines Wasserfalles nicht mehr acht, wenn sie uns durch die Gewohnheit zu etwas Alltäglichem geworden sind). (197). Sie stehen auf gleicher Stufe mit jenen Perzeptionen, die wir im Zustande der Ohnmacht, des Schwindels, der Betäubung, des traumlosen Schlafes bilden. Diesen schwachen Perzeptionen *(petites perceptions)*, deren Wirksamkeit nicht unterschätzt werden darf, da alle ohne Überlegung ausgeführten Handlungen nicht minder als die Gewohnheiten und Leidenschaften von ihnen abhängen, mangelt deutliches Bewufstsein und Erinnerung. So lange wir über sie uns nicht erheben, unterscheidet sich unsre Seele nicht merklich von jenen einfachen Monaden, die nur Perzeptionen haben — denen der Pflanzen und niedern Tiere. (706, 20; 707, 24; 198; 225, 15; 235, 11. 14).

Aber der Mensch empfängt auch stärkere Vorstellungen; er vollzieht Perzeptionen, deren er sich deutlich bewufst ist und die darum unauslöschlich seinem Gedächtnis sich einprägen. Man kann sie im Gegensatze zu den schwachen Perzeptionen als Empfindungen *(sentiments)* oder Apperzeptionen *(aperceptions)* bezeichnen.[1]) Sie sind die Folge starker Eindrücke oder der Vereinigung und Anhäufung zahlreicher schwacher Perzeptionen, die für sich nicht apperzipiert wurden.[2]) Denn von all unsren Perzeptionen, auch den schwachen, geht keine verloren, und die deutlichen entstehen stufenweise aus denjenigen Perzeptionen, die zu dunkel waren, um bemerkt zu werden. (224, 11; 198.) Jede deutliche Vorstellung begreift eine unendliche Menge verworrener Perzeptionen in sich. (717, 13.) — Diese deutlichen, mit Erinnerung verbundenen Empfindungen sind übrigens dem Menschen nicht ausschliefslich eigen; auch das Tier hat solche, weshalb man ihm gleich uns eine Seele zuschreibt (715, 5.)

Dagegen vermag nur der Mensch eine weitere, höhere Stufe der Vorstellungsthätigkeit zu erreichen, die Stufe der

[1]) . . . la Perception qu'on doit distinguer de l'apperception ou de la conscience. Gerade darin haben die Cartesianer stark geirrt, dafs sie die Perzeptionen unberücksichtigt liefsen, deren man sich nicht bewufst wird (dont on ne s'apperçoit pas.) (706, 14; 715, 4.)

[2]) „La perception de la lumière ou de la couleur par exemple, dont nous nous apercevons, est composée de quantité de petites perceptions, dont nous ne nous apercevons pas, et un bruit, dont nous avons perception mais où nous ne prenons point garde devient aperceptible par une petite addition ou augmentation.“ (233, 4.)

reflexiven Erkenntnis. (233, 1.) Er erfafst auf derselben die Aufsendinge nicht nur durch vollkommenere Perzeptionen, sondern er begreift auch ihren inneren Zusammenhang (*connaissance des causes.* 715, 5). Er erkennt und versteht die notwendigen und ewigen Wahrheiten, wie sie in den Wissenschaften niedergelegt, die göttlichen Gedanken, nach denen alle Dinge geordnet sind. Indem er endlich seine Aufmerksamkeit auf die Vorgänge richtet, die in seiner Seele sich ereignen, erhebt er sich zur Erkenntnis seiner selbst, zur Vorstellung des eigenen Ich, zum Selbstbewufstsein. (707, 29. 30. 281, 14). Diese denkende Erfassung des Vorstellungsinhaltes pflegt Leibniz in seinen späteren Schriften zum Unterschiede von der blofsen Perzeption vorzugsweise als Apperzeption zu bezeichnen.[1]) Sie ist das Kennzeichen der vernünftigen Seelen oder Geister (*esprits.* 707, 29).

Aus Vorstehendem erhellt, dafs der Begriff der Apperzeption bei Leibniz ein schwankender ist. Einmal giebt er ihr die Bedeutung von *conscience,* Bewufstsein oder bewufstem, deutlichem Vorstellen, dem gewöhnlichen Sprachgebrauch folgend, wonach *apercevoir* = wahrnehmen, *s'apercevoir de* = etwas inne werden, merken. Das anderemal versteht er unter ihr *la connaissance réflexive,* die durch willkürliche Aufmerksamkeit bewirkte denkende Erfassung des Vorstellungsinhaltes, die reflexive Erkenntnis unserer inneren Zustände. Man kann nicht sagen, dafs die eine Auffassung des Begriffes ausschliefslich einer früheren, die andere nur einer späteren Periode seiner schriftstellerischen Thätigkeit angehöre. Denn wenn auch in der Monadologie und den *Principes de la nature* die zweite Definition vorzugsweise sich geltend macht, so fehlen doch auch hier keineswegs Anklänge an die ältere Auffassung (706, 14; 715, 4), während andrerseits in den *Nouveaux essais* einzelne Bemerkungen bereits die spätere Deutung des Begriffes vorbereiten. (281, 14). Bleibt hiernach des Philosophen Ansicht über das eigentliche Wesen der Apperzeption in ein gewisses Dunkel gehüllt, so dürfte wenigstens über ein wichtiges Kennzeichen derselben kein Zweifel bestehen. Nach Leibniz erzeugt die Seele ihre Vorstellungen nicht allein aus und durch sich selbst, sondern auch von selbst, ohne alle äufsere Veranlassung. Demnach kommt der Apperzeption als einer Art des Vorstellens das Merkmal absoluter Spontaneität zu.

[1]) Il est bon de faire distinction, entre la Perception qui est l'état intérieur de la Monade représentant les choses externes, et l'Apperception qui est la Conscience, ou la connaissance réflexive de cet état intérieur (715, 4).

Das folgt notwendig aus der Annahme einer prästabilierten Harmonie. Jedoch scheint auch hier Leibniz seine ursprüngliche Ansicht nicht in aller Strenge festgehalten zu haben. Stellt die Seele als ein lebender Spiegel das Universum je nach ihrem Stand- oder Gesichtspunkte dar (714, 3), verhält sie sich beim Perzipieren gewöhnlich rein leidend (233, 1) und sind ihre Erkenntnisakte zum Teil wenigstens von den Sinnen abhängig (*dépendent des sens* 210), von der Natur der Aufsendinge ebensosehr, als von dem Wesen des Geistes (211), so läfst sich damit die absolute Spontaneität der Vorstellungsthätigkeit nicht vereinigen. Erwägt man weiter, dafs die deutlichen Vorstellungen nach Leibniz allmählich aus schwächeren entstehen, dafs sie überhaupt mit Hilfe der vorausgegangenen Seelenzustände hervorgerufen und erzeugt werden (198; 707, 22; 714, 3), so ergiebt sich auch für die Apperzeptionsthätigkeit eine gewisse Abhängigkeit von dem bereits vorhandenen Seeleninhalte. Sie vollzieht sich unter dem bestimmenden Einflusse desselben. Hiernach dürfte Leibnizens Ansicht über die Apperzeption etwa in folgende Sätze zusammengefafst werden können:

1. Unter Apperzeption versteht man sowohl das bewufste, deutliche, mit Erinnerung verbundene Vorstellen, als die denkende, reflexive Erfassung des eigenen Vorstellungsinhaltes, die innere Wahrnehmung oder Selbstbeobachtung.

2. Sie äufsert sich als spontane Thätigkeit, die jedoch an den bestimmenden Einflufs des vorhandenen Seeleninhalts gebunden ist. — —

Der erste dieser beiden Gedanken scheint nach Leibniz allgemeine Anerkennung gefunden zu haben, auch bei solchen Philosophen, die seine Hypothese von der vorherbestimmten Harmonie nicht teilten. So bezeichnet z. B. Christian Wolf (1679—1754) die Perzeption als das Vorstellen eines Gegenstandes, Apperzeption aber als das Sichbewufstwerden einer Perzeption. Und Herder sagt in seiner Abhandlung „Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele“: „Alle Empfindungen, die zu einer gewissen Helle steigen, werden Apperzeption, Gedanke; die Seele erkennt, dafs sie empfindet.“

Dagegen ist die Spontaneität der Apperzeption vor allem von Kant festgehalten und als ein wesentliches Merkmal des Begriffs mit Nachdruck betont worden. Seiner Theorie der Apperzeption, die im System des philosophischen Kritizismus eine hervorragende Stelle einnimmt, werden wir nunmehr unsere Aufmerksamkeit zuzuwenden haben.

B. Kants Lehre von der Apperzeption.

In seinem epochemachenden Hauptwerke, der Kritik der reinen Vernunft (1781)[1], stellt Kant an die Spitze der Untersuchung die Frage, welches die Quellen aller menschlichen Erkenntnis seien. Er findet, dafs zunächst die Sinnlichkeit (der äufsere und innere Sinn) vermöge ihrer Empfänglichkeit für äufsere, von den Dingen herrührende Eindrücke sowie für die innern Erlebnisse des Gemüts den rohen, noch formlosen Stoff der Erkenntnis darbiete. Diese an sich verworrenen Empfindungen und Wahrnehmungen werden mit Hilfe der Einbildungskraft den in der Seele bereits vorhandenen Formen des Raums und der Zeit eingefügt und so zu Anschauungen erhoben. Damit diesen aber die Bedeutung von Objekten beigelegt werden könne, treten zu ihnen noch gewisse dem Menschen angeborene reine Verstandesbegriffe, welche alle Wahrnehmungen sich einordnen und einen inneren Zusammenhang zwischen ihnen schaffen. Das Auffassen und Erkennen der in den Anschauungen gegebenen Erfahrung durch die reinen Verstandesbegriffe ist im Grunde ein Urteilen, eine Verbindung verschiedener Vorstellungen ihrem Inhalte nach, eine Zusammenfassung des gegebenen Mannigfaltigen in einer Erkenntnis, eine Synthesis. Die Einheit des Mannigfaltigen aber wird gedacht im Begriff, der Kategorie. (So denken wir z. B. die Anschauungen des Blitzes und Donners notwendig zusammen unter dem Begriffe der Ursache und Wirkung.) Welches jene reinen, d. h. von aller Erfahrung unabhängigen und von aller Empfindung frei zu denkenden Verstandesbegriffe sind, ergiebt sich aus den Funktionen des denkenden Verstandes: so viel Arten der Urteile, so viel reine Verstandesbegriffe oder Kategorien. Kants Kategorientafel, welche sie unter die höheren Einheiten der Quantität, Qualität, Relation und Modalität stellt, bietet ein vollständiges Verzeichnis derselben.

Sonach giebt es zwei Quellen der menschlichen Erkenntnis: die Erfahrung, welche das Material der Wahrnehmung darreicht, und unser selbstthätiges Inneres, welches aus ihr erst Erkenntnis bildet. Zwei Vermögen entsprechen ihnen: die Fähigkeit, Vorstellungen zu empfangen (Rezeptivität der Sinnlichkeit) und die Fähigkeit, Vorstellungen selbst hervorzubringen (Spontaneität des Verstandes). Nicht also sind, wie Locke meinte, die äufsere und innere Erfahrung die einzige

---

[1]) Transszendentale Elementarlehre, 2. Teil.

Quelle unsrer Erkenntnis; sondern vor aller Wahrnehmung, *a priori*, wohnen uns die reinen Anschauungen des Raums und der Zeit, sowie die reinen Verstandesbegriffe ein, die wir als Angebornes zur Erfahrung hinzubringen.

Freilich begegnet solche Auffassung einer nicht unerheblichen Schwierigkeit. Nach Kant haben die Kategorien die Aufgabe, die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen zu Erkenntnissen zu verknüpfen und so Erfahrung erst möglich zu machen. Aber wenn jene Verstandesbegriffe *a priori*, d. h. vor und aufser aller Erfahrung gegeben, wenn sie nicht durch sie erzeugt sind und nichts mit ihr gemein haben — wie können sie sich alsdann auf diese beziehen, wie kann man von ihnen sagen, dafs sie die Erfahrung erst möglich machen? Hierauf ist zu erwidern: Alle Erkenntnis beruht, wie wir sahen, auf der Verbindung des Mannigfaltigen zu einer notwendigen Einheit, auf der Synthesis. Die Verbindung des Mannigfaltigen kann nie durch die Sinne in uns kommen, also auch nicht in der reinen Form der sinnlichen Anschauung zugleich mit enthalten sein. Die Erfahrung sagt uns wohl, dafs zwei Wahrnehmungen (z. B. Blitz und Donner) zeitlich mit einander gegeben sind; aber dafs sie notwendig zusammengedacht werden müssen, lehrt sie nicht. Folglich ist die Synthesis nicht im Objekte der Wahrnehmung gegeben, sondern sie wird vom Subjekte derselben vollzogen; sie ist die Handlung einer spontanen Vorstellungskraft, des Verstandes. Die reinen Verstandesbegriffe sind also notwendig zu den Anschauungen hinzuzudenken, weil nur mit ihrer Hilfe Synthesis, d. h. Erkenntnis möglich ist.

Welches ist nun aber der letzte Grund, warum der Verstand im Urteil die Einheit verschiedener Begriffe erkennt? Was zwingt mich, das Mannigfaltige der Erfahrung z. B. im Verhältnis der Ursache und Wirkung notwendig zu denken? Was ermöglicht und bewirkt die Verbindung von Vorstellungen den Kategorien gemäfs? Es ist die Thatsache, dafs alles Mannigfaltige der Anschauung eine notwendige Beziehung hat auf das: „Ich denke“ in demselben Subjekt, darin dieses Mannigfaltige angetroffen wird.

Die mannigfaltigen Vorstellungen, die in einer gewissen Anschauung gegeben sind, erkenne ich sämtlich als meine Vorstellungen. Sie sind es aber, weil sie einem und demselben Selbstbewufstsein angehören oder angehören können. Insofern sie insgesamt mir, als einem unveränderlichen, reinen Ich, zu-

kommen, machen sie gleichsam eine Vorstellung aus. Hierin aber liegt der Grund und die Möglichkeit ihrer notwendigen Verknüpfung. Weil ich sie in einem Selbstbewufstsein vereinige, so erkenne ich auch ihren innern Zusammenhang, und ich bin mir ihrer Einheit, ihrer notwendigen Synthesis *a priori* bewufst. Die Beziehung unsrer Vorstellungen auf ein und dasselbe Ich oder Selbstbewufstsein (welche darin sich ausspricht, dafs das „Ich denke" alle meine Vorstellungen begleitet oder begleiten kann) ermöglicht alle Synthesis *a priori*, alle denkende Erkenntnis der Erfahrung. Zu dieser reflexiven Verbindung aber zwingt uns die Erfahrung, die Materie unsrer Wahrnehmungen nicht; sie ist vielmehr ein Akt der Spontaneität, d. h. der völlig selbständigen und von äufseren Einwirkungen unabhängigen Thätigkeit unsrer Seele.

Die spontane Thätigkeit nun, welche die durch die Anschauung gegebenen mannigfaltigen Vorstellungen im Selbstbewufstsein zusammenfafst, heifst bei Kant Apperzeption.[1]) Sie wird wohl auch geradezu als Selbstbewufstsein gedacht.

Und zwar ist die in Vorstehendem charakterisierte Apperzeption die reine, ursprüngliche, transszendentale, d. i. dasjenige Selbstbewufstsein, welches unsre Vorstellungen mit der einen Vorstellung „Ich denke" begleitet oder doch begleiten kann. Sie wird als ursprüngliche bezeichnet, weil sie vor aller Erfahrung da ist, als reine, transszendentale, weil sie als spontane Thätigkeit nicht von der Materie unsrer Wahrnehmungen abhängt. Die Einheit derselben ist darin begründet, dafs der Mensch alle gehabten Vorstellungen als seine, d. h. als zu einem und demselben unveränderlichen Subjekt (dem reinen Ich) gehörige erkennt. Einheit der ursprünglichen Apperzeption ist schliefslich gleichbedeutend mit dem Bewufstsein der Synthesis der Vorstellungen. Und der Verstand ist nichts weiter als das Vermögen, *a priori* zu verbinden und das Mannigfaltige gegebener Vorstellungen unter die Einheit der Apperzeption zu bringen.

Hieraus erhellt die grundlegende Bedeutung der reinen Apperzeption für Kants Erkenntnistheorie. Wenn die Einheit verschiedener Begriffe nur erkannt wird auf Grund ihrer Beziehung zum Selbstbewufstsein, durch die Einheit der Apperzeption, so ist letztere die Bedingung alles Urteilens, aller Erkenntnis. Sie verbindet nicht nur

[1]) Transszendentale Deduktion der reinen Verstandesbegriffe § 16.

Begriffe, sondern sie verleiht dieser Verknüpfung zugleich das Merkmal der Notwendigkeit.[1])

Ihre Voraussetzung war, wie wir sahen, die Vorstellung des reinen Ich, jenes Selbstbewufstsein, welches nach Kant nicht sich allmählich an und mit der Erfahrung entwickelt, sondern dieser vorausgehend von Anfang an da ist und all unsre Vorstellungen begleitet. Das transszendentale, d. h. jenseits aller Erfahrung liegende Selbstbewufstsein nennt er's darum, weil die Einheit der ursprünglichen Apperzeption uns nichts sagt über die Beschaffenheit des reinen Ich. —

Aber neben dem transszendentalen besteht in uns auch ein empirisches Selbstbewufstsein, neben dem reinen Ich ein empirisches, auf das wir gleichfalls unsere Vorstellungen beziehen. Nur wechselt dasselbe im Laufe des menschlichen Lebens gar oft seinen Inhalt und ist ob dieser Wandelbarkeit nicht imstande, ein bleibendes, einheitliches Selbst zu erzeugen. Infolge dessen kann auch die Beziehung der Vorstellungen auf das empirische Bewufstsein oder die empirische Apperzeption keine objektiv-giltige Erkenntnis vermitteln. Sie gehorcht vornehmlich den Gesetzen der Assoziation und stiftet daher nur zufällige, nicht notwendige Vorstellungsverbindungen.[2]) Wenn das Kind z. B. Blitz und Donner als zeitlich auf einander folgende Erscheinungen auffafst, ohne sie in dem Verhältnis von Ursache und Wirkung zu denken, so vollzieht es einen Akt der empirischen Apperzeption.

Alles verschiedene empirische Bewufstsein mufs aber, damit ich mir's zurechnen kann, in einem einzigen Selbstbewufstsein verbunden sein. Somit hat alles empirische Bewufstsein eine notwendige Beziehung auf ein transszendentales Bewufstsein, nämlich das meiner selbst, als die ursprüngliche Apperzeption. Also setzt die empirische Apperzeption jene voraus und ist von ihr abgeleitet. —

Kants Apperzeptionsbegriff vereinigt sonach in sich all die Merkmale, die wir bereits in Leibnizens Theorie vorfanden: die logische Verknüpfung der Vorstellungen, das Denken allgemeiner und notwendiger Wahrheiten, die reflexive Erfassung unsrer innern Vorgänge, die Beziehung derselben auf unser Ich,

---

[1]) „Und so ist die synthetische Einheit der Apperzeption der höchste Punkt, an den man allen Verstandesgebrauch, selbst die ganze Logik und nach ihr die Transszendentalphilosophie heften mufs." A. a. O. § 16 Anm.

[2]) Von ihr sieht darum auch die erkenntnistheoretische Untersuchung Kants in der Folge ab.

hervorgerufen durch eine spontane Thätigkeit der Seele. Aber was dort nur mehr oder weniger dunkel angedeutet wurde, ist hier zu gröfserer Klarheit erhoben. Was dort als verschiedene Äufserungen ein und derselben Thätigkeit neben einander gedacht wurde, wird hier in eine strenge begriffliche Einheit zusammen gefafst. Das Denken notwendiger Wahrheiten ist nun nicht eine Form der Apperzeption neben verschiedenen anderen wie z. B. der innern Wahrnehmung, der Beziehung unsrer Vorstellungen zum Selbstbewufstsein, sondern es ist die Folge der letzteren. Die Vorstellung des eigenen Ich gilt nicht mehr als das mögliche Ergebnis, sondern als die notwendige Voraussetzung der Apperzeption. Hierin liegt zugleich der Hauptunterschied zwischen der Kant'schen und Leibniz'schen Auffassung. Leibniz betrachtet die Apperzeption als die Frucht einer langen Entwicklung der Seele. Wie aus unbewufsten Perzeptionen die deutliche Wahrnehmung, so geht aus der Verknüpfung starker Vorstellungen die Apperzeption hervor, und das gewonnene Selbstbewufstsein erhebt die Seele zum vernünftigen Wesen oder Geiste. Kant kennt eine solche Entwicklung unsres geistigen Lebens nicht. Nach ihm ist das reine Ich oder Selbstbewufstsein das ursprünglichste Besitztum der Seele und die transszendentale Apperzeption diejenige Thätigkeit des Verstandes, welche von Anfang an sich in der Auffassung und Vorstellung von Objekten wirksam erweist. Die Fähigkeit zu apperzipieren wird nicht durch geistige Arbeit allmählich erworben, nicht durch einen wohldurchgebildeten Seeleninhalt begründet, sondern sie ist vor aller Erfahrung gegeben, und sie erst ermöglicht die höheren Geistesthätigkeiten des Denkens und Erkennens.

Die Kant'sche Auffassung stellt nach einer bestimmten Richtung einen Abschlufs der Apperzeptionstheorie dar. Eine Weiterentwicklung hat der Begriff der transszendentalen Apperzeption in der Folge nicht gefunden.[1]) So wichtig er auch für die kritischen Untersuchungen des Philosophen ist, so scheint doch seine Wirksamkeit sich auf das erkenntnistheoretische

[1]) So erklärt z. B. der Kantianer Krug in seinem 1827 erschienenen „Allgemeinen Handwörterbuch der philosophischen Wissenschaften" die transszendentale Apperzeption als die Zusammenfassung aller Wahrnehmungen und Gedanken in einem und demselben Bewufstsein oder im Ich. Die empirische Apperzeption aber ist nach ihm gleichbedeutend mit der einfachen Perzeption, d. h. der Auffassung eines Gegenstandes durch die Wahrnehmung, eine Erklärung, der selbst die Leibniz'sche Fassung des Apperzeptionsbegriffes noch vorzuziehen sein dürfte.

Gebiet zu beschränken: von einer fruchtbaren Anwendung und Verwertung desselben auf dem Felde der empirischen Psychologie hören wir nichts. Je weniger er aber geeignet ist, zur Aufhellung und Erklärung einer gewissen Gruppe psychischer Erscheinungen beizutragen, desto lebhafter erheben sich die Zweifel an seiner Richtigkeit und Giltigkeit. Man besinnt sich, daſs doch wohl nicht alle Prämissen, mit deren Hilfe Kant seinen Begriff der transszendentalen Apperzeption gewinnt, völlig einwandfrei sind. So sollen z. B. Raum und Zeit subjektive Formen unsrer Seele sein, die wir in den ungeordneten Erfahrungsstoff hineintragen. Aber woher dann die durchgängige Übereinstimmung aller Menschen in der räumlichen und zeitlichen Auffassung der Auſsendinge? Wir sollen weiter das Mannigfaltige der Wahrnehmungen nur mit Hilfe angeborener Verstandesbegriffe zu Objektsvorstellungen verknüpfen können. Doch was zwingt mich und alle anderen, gerade diese oder jene Kategorie auf den Erfahrungsstoff anzuwenden, wenn in diesem selbst keine Nötigung dazu liegt? Unsere Seele weiſs nichts von solchem Hinzufügen von Verstandesbegriffen. Wohl aber lehrt die Psychologie, daſs Begriffliches nicht minder als die Vorstellungen von Raum und Zeit auf Grund elementarer Prozesse allmählich entstehen, daſs sie nicht vor aller Erfahrung gegeben sind, sondern an und mit ihr erworben werden. Und so kennt sie auch kein angebornes reines Selbstbewuſstsein, das all unsre Vorstellungen von Anfang an begleitet; aus dem wechselnden empirischen Ich vielmehr läſst sie als ein Abstraktum das reine Ich entstehen, eine Einheit des Bewuſstseins, die wir nur annähernd erreichen. Wenn endlich Kant als den letzten Grund aller denkenden Verknüpfung von Vorstellungen die Beziehung zum Selbstbewuſstsein, die Einheit der reinen Apperzeption bezeichnet, so liegt der Einwand nahe, daſs die Verbindung mehrerer Vorstellungen im Bewuſstsein und ihre Zusammenfassung im Selbstbewuſstsein mir noch nichts von ihren inneren Beziehungen verrät. Die Einheit des Selbstbewuſstseins giebt nur eine Einheit des Vorstellens, nicht aber eine notwendige Einheit des Vorgestellten; sie erzeugt keine objektive, sondern nur eine subjektive Verbindung. Mit einem Worte: wer sich nicht entschlieſsen kann, mit Kant angeborene Formen der Anschauung, angeborene Verstandesbegriffe sowie ein von Anfang an spontan wirkendes reines Selbstbewuſstsein anzunehmen, der vermag auch in Kants Apperzeptionstheorie einen wesentlichen Fortschritt über Leibniz hinaus nicht zu erkennen. Doch wird er ihr das Verdienst zusprechen

müssen, dafs sie durch die eingehende Behandlung des Ichproblems der weiteren Untersuchung und Entwicklung des Apperzeptionsbegriffes wertvolle Dienste geleistet hat.

C. Der Begriff der Apperzeption bei Herbart.

In wesentlich anderer Richtung ist eine Fortbildung der Apperzeptionstheorie durch Herbart unternommen worden. Auch er geht von gewissen Gedanken des Leibniz aus. (I, 54 ff.)[1] Hatte dieser die Apperzeption als ein Ergebnis der geistigen Entwicklung gleichsam aus vielen schwachen Perzeptionen hervorgehen lassen, so wirft Herbart nun die Frage auf, auf welche Weise denn schwache Vorstellungen zu einem höheren Grade von Bewufstheit erhoben werden können. Er untersucht also die Bedingungen der Apperzeption, wie sie in dem bereits vorhandenen Seeleninhalte gegeben sind, um tiefer in das Wesen des Vorganges einzudringen. Und da findet er denn, dafs Vorstellungen nur dann apperzipiert, d. i. zu gröfserer Klarheit gebracht werden, wenn sie selbst Objekte eines neuen Vorstellens werden, wenn andere Vorstellungsreihen sie gleichsam bemerken und mit sich verknüpfen (I, 55). Er weist dies zunächst nach bei der Apperzeption äufserer Wahrnehmungen.

Jede einfache oder zusammengesetzte Wahrnehmung, die durch das Thor der Sinne in das Bewufstsein tritt, wirkt auf die vorhandenen Vorstellungen als ein Reiz. Sie drängt alles ihr Entgegengesetzte zurück, was sich soeben im Bewufstsein findet und ruft mehr oder weniger Gleichartiges zurück, das nun mit all seinen Verbindungen emporsteigt. Die zusammengesetzte Wahrnehmung greift wohl in mehrere ältere Gruppen und Reihen zugleich ein und giebt damit Anlafs zu neuen Verschmelzungs- und Hemmungsverhältnissen. Indem sie somit eine lebhafte Bewegung der Vorstellungen veranlafst, kann sie mit einem Lichte verglichen werden, das einen Schein ringsumher verbreitet. Die aufgeregte Masse der Vorstellungen aber, die gleichzeitig sich erhoben, gleicht einem Gewölbe, das von einem Mittelpunkte aus allseitig sich ausdehnt. So lange diese Wölbung der reproduzierten Gedanken sich vollzieht, hat die Wahrnehmung vermöge ihres Empfindungsreizes das Übergewicht im Bewufstsein. Je mehr sie aber alle weniger gleichartigen

[1]) Die beigefügten Ziffern bezeichnen Band- und Seitenzahl von Herbarts Psychologie als Wissenschaft, Königsberg 1824—25. — Die mit L. gekennzeichneten Zitate sind dem Lehrbuche zur Psychologie (2. Aufl.) entnommen.

-Vorstellungen, da sie ihr Entgegengesetztes mit sich ins Bewufstsein bringen, hemmt, desto mehr treten diese zurück, und es steigen, vor andern begünstigt, die der neuen Wahrnehmung ganz gleichartigen älteren Vorstellungen empor und bilden allmählich gleichsam die Spitze des Gewölbes, die um so schärfer hervorragt, je länger dieser ganze Vorgang dauert. Wenn nunmehr eine Verschmelzung der neuen Wahrnehmung mit jenen hoch im Bewufstsein stehenden reproduzierten Vorstellungen stattfindet, so behaupten die letzteren jetzt das Übergewicht. Denn die aus dem Innern kommenden Vorstellungen sind vermöge ihrer Verbindungen stärker als die vereinzelte neue Perzeption, zumal diese nach Wegfall des Empfindungsreizes sehr an Kraft verloren hat. Letztere mufs sich daher gefallen lassen, von jenen an ihren Platz gestellt zu werden; die neue Wahrnehmung wird den älteren Vorstellungen angeeignet. (I, 366; II, 215 ff. L. § 26).

Dasselbe Verhältnis, das zwischen Wahrnehmungen und älteren Vorstellungen angenommen wurde, kann sich wiederholen zwischen schwächeren und stärkeren reproduzierten Vorstellungen. Eine schwächere, weniger tief in dem ganzen Gedankenkreise eingewurzelte Vorstellungsreihe sei aufgeregt und entwickle sich nach ihrer Art im Bewufstsein. Durch sie wird eine verwandte, stärkere, tieferliegende Gedankenmasse zurückgerufen. Anfangs drängt erstere, mehr aufgeregte Vorstellungsreihe die zweite hinsichtlich ihrer entgegengesetzten Elemente zurück. Letztere gerät dadurch in Spannung und dringt nun, ohnehin aufgerufen durch das Gleichartige, um so kräftiger empor; jetzt formt sie die erstere nach sich, indem sie an den gleichartigen, mit ihr verschmelzenden Elementen sie gleichsam festhält, in andern Punkten sie zurücktreibt. Wir haben hier eine Aneignung von Vorstellungen, die im Gegensatz zur äufseren als innere Apperzeption oder besser als Apperzeption der innern Wahrnehmung bezeichnet wird. Sie fällt bei Herbart, wie die von ihm vorgeführten Beispiele beweisen, fast ausnahmslos zusammen mit der innern Wahrnehmung oder Selbstbeobachtung. (II, 215 ff. L. § 40 ff.) Denn darin sieht er eben eine Hauptaufgabe der Apperzeption, dafs sie uns das Aufmerken auf unsre inneren Zustände ermöglicht, damit uns Affekte und Leidenschaften nicht überraschen und zu unüberlegten Handlungen hinreifsen, damit eine strenge moralische Selbstkritik eintreten kann. (II, 217 ff.)

Es ist daher wichtig, die Bedingungen kennen zu lernen, unter denen solche Apperzeption sich sicher und mit Erfolg vollzieht.

Physiologische Hemmung und reizbares Temperament sind ihr nicht günstig (II, 229). Es dürfen ferner die zu apperzipierenden Vorstellungen weder zu neu und fremd, noch zu schwach und flüchtig sein (II, 220). Es müssen der neuen Perzeption genügende apperzipierende Vorstellungen entgegenkommen, d. h. solche, die genug Berührungspunkte mit dem Neuen haben, stark genug sind und rechtzeitig über die Schwelle des Bewufstseins treten (II, 219). Vor allem können die apperzipierenden Vorstellungen keine rohen, ungeordneten und lose verbundenen Massen sein, sondern nur wohldurchgebildete Gedankenkreise. Insbesondere wohnt den sie beherrschenden Begriffen, allgemeinen Urteilen und Maximen eine starke apperzipierende Kraft inne (II, 220). Die allgemeinsten Begriffe nennt Herbart Kategorien. Er unterscheidet Kategorien der äufseren Apperzeption, die zur Aneignung der äufseren Wahrnehmung dienen, und Kategorien der innern Apperzeption, mit deren Hilfe wir unsre und fremde Seelenzustände richtig auffassen. Erstere beziehen sich auf Dinge der Aufsenwelt, letztere auf ein inneres Geschehen. Die Kategorien der äufseren Apperzeption sind die bekannten Allgemeinbegriffe Kants, die der inneren bezeichnen entweder ein Empfinden oder Wissen, Wollen oder Handeln. (II, 247—52). Auf ihre Ausbildung und Anwendung übt einen hervorragenden Einflufs das Sprechen, namentlich das Gespräch aus. Dieses beschäftigt sich mit dem Abwesenden und Vergangenen, nicht mit Wahrnehmungen, sondern mit Vorstellungen. Dadurch wird die Last der unmittelbaren sinnlichen Gegenwart, welche ohne Zweifel das Tier fortdauernd drückt, hinweggehoben. Das Gespräch veranlafst den Menschen, sich innere Zustände länger gegenwärtig zu erhalten und durch Beschäftigung mit dem Vergangenen und Abwesenden öfter zurückzurufen. Es können infolge dessen die älteren Vorstellungen in sehr viel neue Verbindungen gebracht und eben durch diese Verbindungen in ungleich stärkere Totalkräfte umgewandelt werden (II, 236). Sprechen ist Arbeit. Der ganze auszusprechende Gedanke mufs dem Sprechenden beständig vorschweben und die einzelnen Worte, bevor sie geäufsert werden, apperzipieren. Das Gleiche geschieht, wenn die Rede zu Ende ist, mit der gehörten Wort- oder Satzreihe: sie wird von der Vorstellungsmasse gleichsam wieder aufgefangen und apperzipiert, der sie entsprechen sollte. (II, 234—35). So entsteht durch das Gespräch eine planmäfsige Verknüpfung und Verschmelzung von Vorstellungen zu Begriffen, die als Kategorien wieder apperzipierend wirken auf die Gegenstände der Erfahrung. Die Kategorien der inneren

Apperzeption insbesondre befähigen den Menschen, zu beobachten und zu deuten, was in ihm oder andern vorgeht. (II, 250). Indem sie ihm so das Bewufstsein einer innern Welt vermitteln (II, 236), tragen sie wesentlich zur Ausbildung einer deutlicheren und reineren Ichvorstellung bei.

Es ist Herbarts Verdienst, die einzelnen Vorgänge im Akt der Apperzeption genau bestimmt und so dem Begriff der letzteren zu gröfserer Deutlichkeit verholfen zu haben. Die Vermutung des Leibniz, dafs die Apperzeption wohl von den bereits vorhandenen Seelenzuständen abhängig sei, war von Kant nicht weiter beachtet worden; da das Subjekt der transszendentalen Apperzeption, das reine Ich, als die leerste aller Vorstellungen zu denken ist, so kam für seine Theorie der empirische Inhalt der Seele wenig in Betracht. Indem nun Herbart jenen Leibniz'schen Gedanken wieder aufnahm und den Bedingungen der Apperzeption nachging, erkannte und betonte er zuerst die Bedeutung des im Laufe des Lebens erworbenen Vorstellungsschatzes für die Aneignung neuer Eindrücke und Erfahrungen. Seit ihm gilt es als Thatsache, dafs unsre äufseren und inneren Wahrnehmungen fast ohne Ausnahme zustande kommen unter der Mitwirkung älterer verwandter Vorstellungen, deren Inhalt für die neue Auffassung meist mafsgebend ist. Damit ist zugleich die Auffassung der Apperzeption als eines Erzeugnisses allmählicher Entwicklung des Geistes gegeben.[1]) Denn wenn sie durchaus abhängig ist von der Beschaffenheit des erworbenen Vorstellungsschatzes, wenn der Mensch richtig oder falsch, oberflächlich oder gründlich apperzipiert je nach dem Inhalte und der Ordnung der in ihm herrschenden Gedankenkreise, so wächst die Stärke und der Umfang der Apperzeptionsthätigkeit mit der Vermehrung und Durchbildung jener Gedankengruppen. Von einer spontanen, d. h. unabhängig von allem empirischen Seeleninhalt wirkenden und nicht entwicklungsfähigen Geistesthätigkeit kann hier nicht die Rede sein. Eine solche Auffassung weist Herbart entschieden zurück: Die Apperzeption oder innere Wahrnehmung „geschieht allemal, wann und wieweit sie geschehen kann. Für die gesetzlosen Spiele der transszendentalen Freiheit ist hier kein Platz.“ (II, 221).

---

[1]) In hohem Grade befremdlich ist daher die Behauptung Staude's (Philos. Studien von Wundt, Bd. I, H. 2, S. 166), dafs Herbart gleich Leibniz der Seele von vornherein einen bestimmten Inhalt zuerteile, dafs er die unveränderlichen Vorstellungen fertig vorfinde und daher der Entwicklung der Seele zu wenig Rechnung trage. (!)

Freilich scheint er bei seiner Polemik gegen die Annahme eines angebornen Apperzeptionsvermögens zu übersehen, dafs der Vorgang der geistigen Aneignung nicht blofs Vorstellungsverbindungen in Bewegung setzt, sondern dafs zu seinem Gelingen nicht minder auch Gemütszustände und Willensakte beitragen. Wenn er z. B. von den aufsteigenden apperzipierten Vorstellungen sagt, dafs sie durch mächtigere Gedankenmassen in ihren Bewegungen geleitet und angehalten werden (L. § 41), so dürfte dieses Eingreifen in Vorstellungsreihen doch eher dem Willen zuzuschreiben sein. Dieser führt bei der aktiven Apperzeption, geweckt durch bestimmte, an den Inhalt der Vorstellungen gebundene Gefühle, die Hilfen herbei, die ohne ihn vielleicht zu spät sich einstellen würden, er fördert, indem er den Kreis der im Bewufstsein sich erhaltenden Vorstellungen verengt, die Wölbung und Zuspitzung der Gedanken. Ohne Gefühls- und Willensthätigkeit scheint keine stärkere Apperzeption zustande zu kommen — eine Thatsache, die dem Vorgange den Schein der völligen Spontaneität (im Sinne Kants) verliehen haben dürfte.

Man hat ferner an der Behauptung Herbarts Anstofs genommen, dafs die Apperzeption sich lediglich richte nach den älteren Vorstellungen, die den neu eintretenden an Stärke überlegen sind (II, 228). Insbesondre ist durch Staude auf die bedenklichen Konsequenzen einer so einseitigen Auffassung hingewiesen worden.[1] Gewifs liegt es Herbart fern, den umgestaltenden Einflufs, den unter Umständen eine neue Vorstellung auf ältere, apperzipierende Gedankenkreise ausübt, zu verkennen. Wenn er z. B. von gewissen Wahrnehmungen sagt, dafs sie eine Zersetzung und Neubildung von Begriffen (II, 222), eine Berichtigung festgewurzelter Vorstellungsverbindungen bewirken

---

[1] Er sagt: „Wäre dieses Gesetz allein mafsgebend, so müfste jeder Mensch eine völlig fertige und abgeschlossene Entwicklung hinter sich haben, und die Frage, wie er auf diese Stufe der Vollendung gekommen sei, bliebe unbeantwortet. Denn alles, was sich seiner Seele in der äufsern oder innern Wahrnehmung darböte, würde einfach dem vorhandenen Inhalt der Seele angepafst und in der veränderten Form beigefügt, ohne dafs es mehr als eine Stärkung dieses Inhalts zu bewirken vermöchte. Die geistige Bildung des Menschen beruht aber doch gerade zum geringeren Teile auf der Befestigung des bereits fertigen Inhalts der Seele, viel mehr auf einer Zuführung neuer Erkenntnisse. Damit ein wirklicher Fortschritt des Menschen möglich wird, mufs die jüngere Vorstellung, ihre ausschliefslich passive Rolle aufgebend, ihrerseits auf die ältere einwirken können, und mufs in der Seele mitunter auch eine ganz (?) neue Vorstellung zu stande kommen können, welche vorher weder über noch unter der Schwelle des Bewufstseins zu finden war.“ (Wundts Philos. Studien a. a. O. S. 166.)

(II, 218), wenn er die Wichtigkeit des Gesprächs für die planvolle Verknüpfung und Verdichtung der Vorstellungen durch die Apperzeption hervorhebt, so beweist dies, dafs er die Bedeutung der apperzipierten Vorstellung nicht unterschätzt hat. Die allerdings etwas einseitige Fassung jenes Apperzeptionsgesetzes scheint vielmehr in einer Verwechslung zweier Begriffe seinen Grund zu haben. Herbart unterscheidet nämlich, wie wir bereits sahen, in der Regel nicht die Apperzeption der innern Wahrnehmung von der innern Wahrnehmung oder Selbstbeobachtung (dem innren Sinn.)[1] Zu solcher Verwechslung führt leicht die doppelte Bedeutung, welche von jeher dem Begriff der inneren Wahrnehmung beigelegt worden ist. Man versteht bekanntlich unter ihr sowohl die anschauliche Vergegenwärtigung abwesender Gegenstände oder Ereignisse mit Hilfe reproduzierter Vorstellungen, als die Perzeption innrer Zustände, die Selbstbeobachtung. Dort ist man sich mehr des Vorgestellten, hier des Vorstellens bewufst; dort handelt es sich um Vorstellungen von Thatsachen der äufseren oder innern Erfahrung, hier um ein Wahrnehmen lediglich innerer Zustände. Ohne Mühe aber kann die Thätigkeit der einen Art innerer Wahrnehmung übergehen in die der anderen. Indem Herbart nun der Apperzeption der innern Wahrnehmung, d. i. der Aneignung reproduzierter Vorstellungen seine Aufmerksamkeit zuwandte, scheint er durch das ihm zunächst sich anbietende Erfahrungsmaterial unwillkürlich auf das verwandte Gebiet der Selbstbeobachtung geführt worden zu sein. Seine Beispiele für die innere Apperzeption nämlich beziehen sich fast sämtlich auf solche Fälle, da man seine innern Zustände oder Handlungen: Affekte, Leidenschaften, äufseres Verhalten der Selbstbeurteilung unterwirft. Der Mann prüft einen Einfall auf seinen Wert, erkennt und beherrscht sich im Affekt und mifst sein Handeln an dem Mafsstabe seiner Maximen; während das Kind wegen mangelnder Grundsätze, der Dichter im Zustande der Begeisterung ihr Denken und Thun nicht apperzipieren. In jenen Fällen geistiger Aneignung sind allerdings Apperzeption und Selbstbeobachtung stets verbunden, da der Mensch durch ethische Begriffe und Urteile Vorstellungen apperzipiert, die sein eigenes Wollen und Handeln betreffen. Da liegt denn die wenn auch irrige Annahme nahe, dafs das, was zeitlich oft miteinander gegeben ist, auch begrifflich zu einander gehöre, dafs die Selbstbeobachtung nicht blofs in einzelnen

---

[1]) Doch bemerkt er einmal richtig, dafs die apperzipierte Vorstellung nicht immer als unsere Vorstellung uns zugeeignet werde. (II, 214. 215.).

Fällen, sondern stets die Apperzeption begleite. Nun setzt aber Selbstbeobachtung eine starke, überlegene Gedankenmasse voraus, welche einer neuen Vorstellung entgegenkommt, um diese sich einzufügen. Daraus ergab sich für Herbart die allgemeine Thatsache, dafs die innere Apperzeption sich richte nach den älteren, festgewurzelten Vorstellungen. Für die äufsere Apperzeption hat er das Gleiche nicht behauptet und wohl auch nicht behaupten wollen.

Wenn nach dem Vorausgehenden nicht bestritten werden kann, dafs die Herbart'sche Apperzeptionstheorie in mehreren Punkten der Berichtigung und Ergänzung bedarf, so unterliegt andererseits es doch keinem Zweifel, dafs sie solcher Verbesserung und Fortbildung sehr wohl fähig ist. Eine stärkere Betonung der Gefühls- und Willensakte im Vorgange der Apperzeption und deren Beziehung zum Ich z. B. dürfte ihrem Wesen ebenso wenig widersprechen, als eine schärfere Unterscheidung des Begriffes der absichtlichen innern Wahrnehmung von dem der Apperzeption. Was Herbarts Auffassung aber von der Leibniz'schen und Kant'schen sehr vorteilhaft unterscheidet, das ist ihre weitreichende Anwendbarkeit und praktische Bedeutung auf dem Gebiete empirischer Thatsachen. Wie durch sie mehr als ein Kapitel der Psychologie die wünschenswerte Klarheit, nicht blofs die niederen Erkenntnisvorgänge, „wie sie sich im gewöhnlichen Leben vollziehen,“ sondern auch „die höheren geistigen Thätigkeiten“ eine zureichende Erklärung finden, haben wir in den vorhergehenden Abschnitten nachzuweisen gesucht. —

In ähnlichem Sinne wie Herbart haben die meisten Psychologen seiner Schule das Problem der Apperzeption behandelt. Wir nennen von ihnen nur Drobisch, Schilling, Volkmann, Strümpell, Zimmermann, Lindner, Drbal. Volkmann gehört das Verdienst, die Begriffe der Apperzeption und innern Wahrnehmung (Selbstbeobachtung) zuerst streng geschieden zu haben. Nach ihm vollzieht sich die innere Wahrnehmung in dem subjektiven Gebiete des Vorstellens und besteht „in dem Bewufstwerden der Kontinuität des Vorstellens der neueingetretenen Vorstellung mit dem der bereits erworbenen Vorstellungen des Ich, das mit dem Urteil: Ich habe A abschliefst,“ während der Vorgang der Apperzeption „in der objektiven Sphäre der Vorstellungen sich abspinnt, gerichtet auf das Bewufstwerden der Identität oder Nichtidentität der einander gegenüberstehenden Vorstellungen selbst und geschlossen durch

das Urteil: A ist Z."[1]) Die fruchtbarste Anwendung auf pädagogischem Gebiete hat der Apperzeptionsbegriff nach Herbarts Vorgange durch Ziller gefunden. Seine Darlegungen über aneignende Aufmerksamkeit verbreiten über Bedingungen und Verlauf des Lernprozesses und die daraus sich ergebenden didaktischen Forderungen helles Licht.[2]) Eine Fortbildung der Herbart'schen Apperzeptionstheorie aber ist, vorzugsweise vom sprach-philosophischen Standpunkte aus, versucht worden durch Lazarus und Steinthal. Ihren Untersuchungen sind die beiden folgenden Abschnitte gewidmet.

D. Der Begriff der Apperzeption bei Lazarus.

Wie bei jeder materiellen oder geistigen Thätigkeit, so müssen auch im Prozesse der Wahrnehmung zwei Vorgänge unterschieden werden: der der Aktion und Reaktion. Jede Reaktion wird bestimmt einerseits von der Natur der Aktion, der sie entgegenwirkt, andererseits von der Natur, d. h. von der ursprünglichen oder erworbenen Beschaffenheit des reagierenden Wesens. So wird auch jede Wahrnehmung abhängig sein von der Natur des reizerregenden Gegenstandes und von der Natur der Seele als eines empfindenden Wesens. Nun kann aber die Seele in zweifacher Weise dem Sinnesreize entgegenwirken: einmal gemäfs ihrer ursprünglichen Beschaffenheit, sodann aber vermöge der durch ihre bisherige Thätigkeit erworbenen Verfassung. In ersterem Falle entsteht eine Perzeption, in letzterem Apperzeption. Beide Vorgänge sind im Prozesse der Wahrnehmung stets mit einander gegeben; sie können wohl inhaltlich unterschieden, nie aber zeitlich von einander geschieden werden. Jede Perzeption ist zugleich Apperzeption, d. h. die Reaktion der von Inhalt bereits erfüllten und durch die frühern Prozesse mehr oder minder ausgebildeten Seele. Als empfindendes Wesen perzipiert sie gemäfs ihrer ursprünglichen Natur, indem sie zugleich apperzipiert gemäfs den in früherer Thätigkeit erworbenen Elementen (S. 41—43).[3]) Nicht zur fertigen Perzeption tritt noch eine Apperzeption, sondern jene bildet sich unter dem mitwirkenden und wesentlich bestimmenden Einflusse der letzteren.

Daher ergänzen, verbessern, verschärfen wir die Empfindungen, fügen wir bei Auffassung äufserer Gegenstände durch

---

[1]) Lehrb. d. Psychologie, 3. Aufl. Bd. II, 188. 189.
[2]) Allgem. Pädagogik, 2. Aufl. § 26.
[3]) Lazarus, Das Leben der Seele, 3. Aufl. Bd. II.

die Apperzeption hinzu, was sinnlich gar nicht gegeben ist, und auch bei der Sinnestäuschung und Illusion begegnen wir ihrer geheimen Wirksamkeit (44—57).

Von besonderer Wichtigkeit ist sie für die sprachliche Entwicklung des Einzelnen wie ganzer Völker. Die Schöpfung der Sprache vollzog sich unter ihrer fortdauernden Mitwirkung. Sprachlos stand anfänglich der Mensch der Urzeit den auf ihn einstürmenden Reizen der Aufsenwelt gegenüber, nur mit Empfindungen ihnen antwortend. Aber die Reaktionen seiner Seele gegen die Sinneseindrücke steigerten sich, namentlich wenn starke Gefühlserregungen mit ihnen verbunden waren, bald zu Reflexbewegungen, zu Lauten, welche alsdann der Ausdruck der gefühlserregenden Anschauungen waren (118). In dieser Lauterzeugung äufserte sich das Streben, die Gewalt der Eindrücke durch den Ausdruck auszugleichen, die Seele wie den Organismus von der Masse der empfangenen Eindrücke zu erlösen (127). Der infolge einer äufseren Wahrnehmung ausgestofsene Laut wurde innerlich angeschaut und verband sich mit der Vorstellung der wahrgenommenen Sache zu einer Komplexion, zu einer Einheit des Eindrucks und Ausdrucks. So oft nun derselbe Laut, von demselben oder einem anderen Menschen erzeugt, wiederkehrte, wurde er verstanden, gedeutet, d. h. er weckte mit Hilfe der vorhandenen Lautanschauung die entsprechende Sachvorstellung; der Laut wurde zum Sprachlaut, die Perzeption zur Apperzeption (101, 102). So geschah es auf der ersten oder pathognomischen Stufe der Sprachbildung mit den Interjektionen oder Gefühlsausrufungen (112 ff.), so auf der zweiten oder onomatopoetischen (namenschaffenden) Stufe mit den lautnachahmenden Äufserungen (116 ff.): was der Mensch selbst erst in diese Laute bei ihrer Erzeugung an seelischem Inhalt gelegt, das hörte er nun apperzipierend aus ihnen wieder heraus.

Noch deutlicher als bei der Bildung dieser sogenannten „äufseren Sprachform“ (133) trat die Wirksamkeit des bereits erworbenen Seeleninhalts bei einer andern Art der Sprachschöpfung hervor. Wenn z. B. der Grieche und Römer das Rind als *βοῦς*, *bos* bezeichnete, so fafste er es offenbar als das *Bu* machende auf, d. h. er schaute das ganze Tier nach einer einzigen Eigenschaft desselben, dem Ton seiner Stimme, an. Unter all den verschiedenartigen Empfindungen, aus denen die Vorstellung des Tieres zusammengesetzt ist, trat diese eine besonders hervor; ihr Name wurde deshalb auf die ganze Anschauung übertragen und hielt diese fest. Und so kam es, dafs ein Wort das ganze Ding bezeichnete, welches in

Wirklichkeit nur eine Eigenschaft desselben ausdrückt. So oft nun die Anschauung des Ochsen mit jenem Wort verknüpft wurde, so oft vollzog sich die Apperzeption einer neuen Wahrnehmung durch eine ältere, sprachlich fixierte. Diese durch die Sprache festgehaltene einseitige Beziehung der vielseitigen Sache zum Menschen nennt Lazarus die innere Sprachform (137 ff.). Sie bezeichnet die Art der Apperzeption einer neuen Anschauung durch einen vorhandenen stärkeren Seeleninhalt. Am gewichtigsten machte sich die innere Sprachform geltend auf der 3. Stufe der Sprachschöpfung, welche als charakterisierende bezeichnet wird. Hier wurden keine neuen Elemente der Sprache (Wortwurzeln und Wurzelwörter) mehr erzeugt, sondern man suchte mit Hilfe des gewonnenen Wortschatzes neue Formen zu bilden und alle neuen Anschauungen alten, verwandten Gruppen und Formen einzufügen. Hier erwies sich darum auch die apperzipierende Kraft des vorhandenen Sprachschatzes am wirksamsten und fruchtbarsten (139 ff.). — In ähnlicher Weise wie dereinst bei ganzen Völkern die Sprachschöpfung, vollzieht sich heute noch im Leben des Einzelnen die Erlernung der Sprache: auch das Kind unserer Tage muſs, um das überlieferte Idiom verstehen und anwenden zu können, wie der Mensch der Urzeit die Sprache nach den Gesetzen der Apperzeption selbstthätig sich schaffen (166 ff.). —

Der Verlauf der Apperzeption ist natürlich abhängig von der Beschaffenheit der apperzipierten und apperzipierenden sowie der dieselben begleitenden Vorstellungen. Das Subjekt der Apperzeption insbesondere kann sowohl aus vereinzelten einfachen oder zusammengesetzten Vorstellungen als aus Denkformen und Denkinhalten bestehen (267). Letztere entstehen durch eine Verdichtung der Vorstellungen, wie wenn wir z. B. die wesentlichen Merkmale zahlreicher verwandter Dinge in einen Begriff, den Inhalt einer Abhandlung in eine logische Disposition, die einzelnen Züge, Erlebnisse und Handlungen einer historischen Person in eine knappe und doch vollständige Charakteristik zusammenfassen (229 ff.). Begriffe und Gesetze, Methoden des Denkens und der Arbeit, Maximen des Handelns, Regeln der Kunst sind gleichsam die psychischen Organe, durch die das Einzelne, worauf sie sich beziehen, apperzipiert wird (267).

Nur wirken sie nicht allein durch ihren Inhalt, sondern ebensosehr durch die sie begleitenden Seelenzustände. Nicht bloſs das, was im Augenblicke geistiger Aneignung das Bewuſstsein erfüllt, erfaſst den neuen Eindruck, sondern es sind

m Apperzeptionsprozesse auch unbewufste Elemente thätig, die mit den Bewufstseinsinhalten eine Gruppe oder Reihe bilden. Das geschieht namentlich da, wo statt des Inhaltes eines Gedankenkreises nur eine ihn vertretende Vorstellung apperzipierend im Bewufstsein steht (Repräsentation 243 ff.) Im Akte des Denkens, des künstlerischen Schaffens und Erfindens wird die bewufste Thätigkeit des Geistes stets durch mitschwingende unbewufste Vorstellungen unterstützt und bestimmt. Ja letzteren gerade kommt das eigentliche Schaffen, Denken, Finden und Begründen zu. Nur die Absicht und der Wille des Schaffens auf der einen und der vollendete Erfolg auf der andern Seite treten deutlich ins Bewufstsein. Der dazwischen liegende eigentliche Vorgang der Apperzeption oder Erzeugung des neuen Gebildes vollzieht sich unbewufst (224 ff.).

Endlich sind für Form und Verlauf der Apperzeption auch die Gefühle und Strebungen von Bedeutung, die das Gemüt bewegen. Unsere Wünsche und Sorgen, unsre Neigungen und Bedürfnisse, unsre Sehnsucht und unser Wollen leiten und bestimmen unsre Auffassung der Dinge und Ereignisse. Und bei den gewaltigsten Schöpfungen des menschlichen Geistes erweist sich gerade die Stimmung, jenes einheitliche Gepräge des Gemüts, als die einflufsreichste Gewalt zur Richtung und Ordnung der Apperzeption (263, 264). —

Der Begriff der Apperzeption hat durch Lazarus eine wesentliche Erweiterung erfahren.[1]) Beschränkte er sich bei Herbart[2]) der Hauptsache nach auf die Fälle, da der Aneignung des Neuen eine Aufregung des Gedankenkreises, eine denkende, verweilende Betrachtung, eine Wölbung und Zuspitzung der Vorstellungen vorausgeht, so ergab sich bei genauerer Untersuchung, dafs Apperzeption auch ohne solch absichtliche Lenkung der Vorstellungsbewegung zustande kommt. Nicht blofs im Moment andauernder Überlegung und tiefen Denkens, sondern auch bei den scheinbar einfachsten Vorgängen geistigen Lebens sind wir apperzipierend thätig. Man darf daher wohl die Apperzeption ganz

[1]) Namentlich in der 2. Auflage seines „Lebens der Seele." Der zuerst 1857 erschienene 2. Bd. dieses Buches hat noch die engere Fassung des Begriffs, wonach Apperzeption die Aufnahme einer von aufsen gegebenen Anschauung in die Reihe der bereits vorhandenen und in der Seele befindlichen ähnlichen Vorstellungen bedeutet.

[2]) So auch bei Ziller, s. Allg. Pädag. § 26. Vgl. auch Jahrb. des Vereins für wissenschaftliche Pädag. XIV, 80 ff. (Die von Nieden verfafste Kritik unsrer Abhandlung giebt im wesentlichen Zillers Auffassung wieder.)

allgemein bezeichnen als die Reaktion der von Inhalt erfüllten Seele gegen äufsere und innere Perzeptionen. Nur wird man nicht so weit gehen, mit Lazarus jede Perzeption zugleich als eine Apperzeption anzusehen[1]) und die Frage, ob unter Umständen die Apperzeption der Perzeption nachfolgen könne, zu verneinen. Denn es giebt, wie wir oben (S. 9) bemerkten, unzweifelhaft Perzeptionen, die entweder gar nicht, oder doch erst nachträglich apperzipiert werden.

Wenn Lazarus weiter die Bedeutung der unbewufsten Vorstellungen sowie der Gefühle und Neigungen, der Stimmung und des Willens für den Verlauf der Apperzeption mit Nachdruck hervorhebt, so bietet er damit eine sehr wichtige Ergänzung der Herbart'schen Auffassung. Denn was die im Akte der Apperzeption auftretenden Vorstellungsmassen vorwiegend weckt und leitet, sind jene geheimen Mächte des Gemüts; sie kennen lernen heifst die tiefsten Gründe und Ursachen der Apperzeption erkennen. Ob freilich unser Denken und Erfinden lediglich auf die Wirksamkeit unbewufster Elemente unsres Geistes zurückzuführen sei, wie Lazarus meint, unterliegt doch einigem Zweifel. Gewifs verdanken wir der Regsamkeit des Unbewufsten ein gut Teil des reproduzierten Gedankenstoffes, der sich dem Denkenden anbietet, jenes dunkle Gefühl, das eine Wahrheit mehr andeutet, als zur Klarheit erhebt. Aber das eigentliche Denken und Erfinden setzt doch ein absichtliches Überlegen, d. h. ein „Übereinanderlegen", ein Vergleichen und Abwägen, also bewufste Thätigkeit voraus, ohne die man über subjektive Einfälle und kritiklose Gedankenassoziation nicht hinauskommt.

Der Herbart'sche Gedanke endlich, dafs das Gespräch die Apperzeption der innern Wahrnehmung fördere und begünstige, ist durch Lazarus und Steinthal zu einer allgemeinen Betrachtung darüber erweitert worden, in welcher Wechselwirkung Sprache und Apperzeption überhaupt zu einander stehen. Ihre in gewissem Sinne bahnbrechenden Untersuchungen haben die Einsicht in die Prozesse der Sprachschöpfung und Spracherlernung erheblich weiter gebracht und vertieft. Insbesondere ist Lazarus' „Leben der Seele" reich an pädagogischen Gedanken und Anregungen.

---

[1]) Die 1. Aufl. enthält das Zugeständnis, dafs fast jede Perzeption von einer Apperzeption begleitet werde. S. 29.

E. Der Begriff der Apperzeption bei Steinthal.

Jede Wahrnehmung ist ein Prozefs, der sich zwischen zwei psychischen Faktoren oder Elementen vollzieht (132).[1] Gegeben ist zunächst eine durch den Sinnesreiz veranlafste primäre Seelenregung, ein schwaches, unvollkommenes Produkt, in dem Subjektives und Objektives noch nicht geschieden ist und das uns von dem reizerregenden Aufsendinge so gut wie keine Erkenntnis bietet. Es kann daher auch weder als Empfindung noch als Perzeption bezeichnet werden. Zu ihm tritt als zweites, wichtigeres Element das Erinnerungsbild von demselben oder einem ganz ähnlichen Gegenstande unsrer Wahrnehmung. Dieses hilft die primäre Seelenregung deuten und verstehen, indem es mit ihr verschmilzt (153). Ein als Besitz der Seele anzusehender Begriff oder eine Vorstellungsgruppe apperzipiert sonach den neuen Eindruck. Aus der Verbindung beider entsteht ein Produkt der Erkenntnis, die Wahrnehmung oder Perzeption (132).

Die Apperzeption hebt nicht etwa erst die Perzeption ins Bewufstsein; denn beide können die Gunst des Bewufstseins haben oder nicht (148). Nicht tritt zur Perzeption die Apperzeption hinzu, sondern erstere ist das Ergebnis der letzteren, das Perzipierte (151, 150).

Wie bei der Entstehung der einfachsten Wahrnehmungen, so ist nicht minder bei der Schöpfung und Wiederholung zusammengesetzter Anschauungen und Begriffe, bei der Erzeugung der genialsten Gedanken Apperzeption thätig (145, 131). Sie ist aber in jedem Falle die Bewegung zweier Vorstellungsmassen gegen einander zur Erzeugung einer Erkenntnis (134), der Inbegriff der seelischen Prozesse, auf denen die jedesmalige Erkenntnis beruht (152). Sie wird durchgängig von den elementaren psychischen Vorgängen getragen; aber sie schliefst diese in besonderen Kombinationen in sich (127.) Sie beruht z. B., wie wir gesehen haben, auf der Verschmelzung; aber letzterer Begriff enthält bei weitem nicht alle die Merkmale, die wir im Begriffe der Apperzeption vereinigen. Wenn man z. B. eine geliebte Person wiedererkennt, so wird der durch das Auge vermittelte Sinnesreiz durch eine ganze Reihe erinnerter Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen apperzipiert, dadurch ergänzt und zu einem bestimmten Objekt ge-

[1]) Die eingeschlossenen Ziffern beziehen sich auf die §§ in Steinthals Abrifs der Sprachwissenschaft I, 1. Aufl. 1871. — Zuerst hat unsres Wissens St. über Apperzeption gehandelt in der Zeitschrift für Philosophie und philos. Kritik 1858, S. 68 ff.

staltet. Wiedererkennen heifst nicht blofs: das Bewufstsein haben, die gegenwärtige Person sei die von uns gekannte und geliebte. Sondern der ganze Zustand, in den unser Gemüt durch die Gegenwart desselben gerät, das ist es, was wir sehr kalt ein Wiedererkennen heifsen. Aber nicht eine theoretische That, eine Erkenntnis ist es, die wir üben, sondern eine Lebensbethätigung, eine Gestaltung unsres Seins. Solche Apperzeption enthält mehr als die Verschmelzung eines gegenwärtigen und eines erinnerten Bildes (172, 173). Sie zeigt uns, dafs wir gar nicht imstande sind, alle im Apperzeptionsvorgange mitwirkenden Faktoren für jeden Fall genau festzustellen und dafs daher der Begriff desselben in gewisser Beziehung ein dunkler bleiben wird. —

Von den Vorstellungsmassen, die sich zur Erzeugung einer Erkenntnis gegen einander bewegen, kann die eine als das Subjekt, die andere als das Objekt der Apperzeption betrachtet werden. Ein Blick auf das psychologische Verhältnis, das zwischen ihnen besteht, dürfte zur tieferen Erfassung des Wesens der Apperzeption und ihrer Bedingungen beitragen.

Das Subjekt der Apperzeption bilden in den meisten Fällen schon vorhandene ältere Vorstellungen, d. h. die Seele bringt zu dem Apperzeptionsprozesse ein apriorisches Element hinzu, welches als das aktive und mächtigere die Richtung und den Erfolg des ganzen Vorganges bestimmt (135). Was verleiht ihm aber ein solches Übergewicht über die neue, angeeignete Vorstellung? Es ist die starke Reizbarkeit desselben, die Fähigkeit, leicht ins Bewufstsein zurückzukehren und neue Verbindungen mit anderen Seeleninhalten einzugehen (222, 223). Solche Reizbarkeit und Beweglichkeit eignet in der Regel reichen, wohlgegliederten Gruppen, die sehr oft und regelmäfsig reproduziert werden, Vorstellungskreisen, die sich z. B. auf den Beruf, die Lebensweise, die alltägliche Beschäftigung des Menschen beziehen (230). Jeder hat eine oder mehrere solcher Gruppen, die eine ganz besonders starke Apperzeptionsmacht entfalten und die man daher als herrschende Gedankenkreise bezeichnet (234).

Doch ist ihre Wirksamkeit keine ausschliefsliche: wir apperzipieren oft genug auch mit schwächeren und schwächsten Vorstellungen, wenn sie dem Gegebenen am meisten kongruent sind (242). Man kann daher im allgemeinen sagen: Es apperzipiert stets diejenige Gruppe, die absolut oder nur für den besonderen Fall als die mächtigere sich erweist (245). Eine Hauptbedingung für die relative Macht

der Vorstellungen ist das Interesse, die Bereitwilligkeit einer Vorstellungsgruppe zu apperzipierender Thätigkeit (245), welche beruht auf dem gefühlten oder erwarteten Behagen an der Bethätigung ihrer Kraft (252). Interesse aber weckt Aufmerksamkeit, d. h. Bereitwilligkeit bewirkt Bereitschaft zu geistiger Aneignung (247). Dafs schliefslich auch unbewufste, mitschwingende Vorstellungen (263) sowie die das Gemüt augenblicklich beherrschende Stimmung einer Vorstellungsgruppe zu apperzipierender Macht verhelfen können, darf nicht unerwähnt bleiben (212).

Wenn so im allgemeinen das apriorische Element als das stärkere in der Apperzeption vorzugsweise sich geltend macht, so kann doch auch der Fall eintreten, dafs eine neue Beobachtung unsre apperzipierende Gruppe im Apperzeptionsvorgange selbst umgestaltet oder bereichert (136). Unter Umständen ist also das Objekt der Apperzeption das mächtigere Element, welches die Richtung und das Ergebnis der geistigen Aneignung bestimmt. —

Wie das psychologische, so läfst sich auch das logische Verhältnis der beiden Faktoren der Apperzeption einer Betrachtung unterziehen (200). Je nach den Beziehungen zwischen ihrem Inhalte unterscheiden wir folgende Arten der Apperzeption.

1. Ist das Objekt der Apperzeption völlig gleich dem Subjekt der Apperzeption, entspricht z. B. eine Wahrnehmung einem vorhandenen Erinnerungsbilde, so verschmelzen beide miteinander, und zwar nicht blofs hinsichtlich ihres Erkenntnisinhaltes, sondern auch in Bezug auf die mit ihnen verbundenen Gemütszustände. Dies die identifizierende Apperzeption (200).

2. Wenn hier Einzelnes von Einzelnem apperzipiert wurde, so geschieht es in anderen Fällen, dafs Einzelnes von Allgemeinerem angeeignet wird, die Anschauung eines Wesens von dem Artbegriffe, die Art von der Gattung u. s. f. Unter diese sogenannte subsumierende Apperzeption fällt alles Klassifizieren und Ordnen, alles Beweisen und Schliefsen, alles ästhetische und ethische Beurteilen (206 ff.).

3. Oft vermag man wohl eine bestimmte Thatsache unter gewisse Begriffe zu subsumieren; aber man ist nicht imstande, sie mit verwandten Gedankenkreisen, die der Sitz lebhafter Gefühle und Wünsche sind, zu vereinigen. Stirbt uns z. B. eine geliebte Person, so verstehen wir dies Ereignis nur zu gut; aber wir können es nicht fassen, nicht mit den übrigen Gemütszuständen in Einklang bringen, d. h. nicht apperzipieren. Wenn hier endlich ein Ausgleich zwischen den einander wider-

strebenden Gedankengruppen sich vollzieht, so handelt es sich nicht um ein Verhältnis einander über- und untergeordneter Begriffe, sondern um die Herstellung angemessener Beziehungen zwischen beigeordneten oder verschiedenen Gattungen angehörenden Begriffen. Dies die Aufgabe der harmonisierenden Apperzeption (210, 214).

4. Die schöpferische oder gestaltende Apperzeption endlich finden wir in all jenen Kombinationen wieder, auf denen der eigentliche Fortschritt der Wissenschaften beruht, in den Schöpfungen unsrer Dichter und Künstler, in dem Denkverfahren der Induktion und Deduktion, im Erraten von Rätseln, aber auch in der Illusion und Halluzination. Eigentümlich ist ihr der Umstand, daſs sie in jedem einzelnen Falle den apperzipierenden Faktor erst schafft (215 ff.). —

Steinthal hat wie Lazarus dem Begriffe der Apperzeption eine allgemeinere Fassung zu geben versucht. Indem er jedoch alle Thätigkeit der erkennenden Seele unter das weitreichende Dach seiner Formel bringt, schlieſst er unsres Erachtens psychologische Prozesse in dieselbe mit ein, die darum, weil sie wie die Apperzeption der Erzeugung von Erkenntnis dienen, doch nicht gleich zu setzen sind dem eigentümlichen Akte der geistigen Aneignung. Andererseits vermiſst man in seiner Begriffserklärung Merkmale, die er selbst der Apperzeption als wesentliche zugesprochen hat: daſs sie mehr ist als eine Verschmelzung von Vorstellungen, daſs an der Bewegung der Vorstellungsmassen meist lebhafte Gefühle und Neigungen teilnehmen, verrät sie nicht. Dazu läſst sie uns auch im Unklaren, wie es die „sich gegen einander bewegenden Vorstellungsmassen“ anfangen, um eine Erkenntnis zu erzeugen. Die Erweiterung des Begriffes hat sonach der Bestimmtheit und Klarheit desselben Eintrag gethan.

Wenn Steinthal weiter im Widerspruche zu dem herrschenden Sprachgebrauche die Perzeption nicht als den Gegenstand, sondern als das Ergebnis der Apperzeption bezeichnet, so würde gegen solche Neuerung, falls sie sich als zweckmäſsig und notwendig erwiese, nichts einzuwenden sein. Allein abgesehen davon, daſs Steinthal die Bedeutung der primären Seelenregungen (Empfindungen im gewöhnlichen Sinne) doch wohl zu unterschätzen scheint, so kann der Ausdruck „Perzeption“ nicht als eine glückliche Bezeichnung für das Produkt der Apperzeption, das Wahrgenommene betrachtet werden. Denn wenn die Thätigkeit, welche den primären Seelenvorgang mit dem bereits vorhandenen Vorstellungsinhalt verbindet, Apperzeption genannt wird, so würde das Ergebnis derselben wohl

als ein Perzipiertes, als ein *Perzeptum*, nicht aber als Perzeption anzusehen und zu benennen sein: ist es doch nicht wie die Apperzeption eine Thätigkeit, sondern ein psychisches Produkt, nicht ein Vorstellen, sondern ein Vorgestelltes. Zur klaren Unterscheidung der drei im Prozesse der Apperzeption vereinigten Momente dürfte daher die Steinthal'sche Umdeutung des *terminus* Perzeption schwerlich beitragen. Wohl liegt ihr der auch von Lazarus vertretene annehmbare Gedanke zu Grunde, dafs die Perzeption (Wahrnehmung) stets oder fast immer mit Hilfe der Apperzeption zustande komme und ohne sie gar nicht zu denken sei. Aber was zeitlich zusammen gegeben ist, kann darum doch logisch getrennt und nach seinen besonderen Merkmalen betrachtet werden. Man kann im Prozesse der Wahrnehmung die Teilvorgänge der Perzeption und Apperzeption unterscheiden, ohne damit die Möglichkeit einer blofsen Perzeption behaupten zu wollen.

Was ferner die von Steinthal aufgestellte und von Lazarus[1]) der Hauptsache nach angenommene Einteilung der Apperzeptionsvorgänge anlangt, so bemerkt Erdmann,[2]) dafs sie nach logischen Gesichtspunkten sich richte, während doch allein das psychologische Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt der Apperzeption hätte mafsgebend sein sollen. Auch sei infolge dessen eine durchaus koordinierte Art, die determinierende Apperzeption, übergangen worden. Hierauf erwidert Steinthal,[3]) dafs seiner Klassifikation der psychologische Einteilungsgrund nicht fehle. Die identifizierende Apperzeption beruhe auf Verschmelzung, die subsumierende auf Verflechtung, die harmonisierende auf Verbindung.[4]) Überdies hänge ja die Macht einer Gruppe, wie er betont habe, nicht blofs von ihrer innern, aus ihrem Zusammenhalt entspringenden Kraft ab, sondern auch von den ihr ganz fremden Verhältnissen, wie sie im Interesse, in der Stimmung zum Ausdruck kommen; es seien somit nicht blofs objektive Vorstellungsverhältnisse, welche die Apperzeption bestimmen, sondern auch ganz subjektive Gemütszustände. Gewifs haben diese Einwände ihre volle Berechtigung. Gleich-

---

[1]) Leben der Seele II, 252 ff.

[2]) Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Philosophie 1879, S. 394.

[3]) Zusätze zur 1. Aufl. der Einleitung in die Psychologie u. Sprachwissenschaft (1881) S. 6—7.

[4]) Steinthal versteht, abweichend vom gewöhnlichen Sprachgebrauche, unter Verschmelzung die Vereinigung völlig gleicher Vorstellungen, unter Verflechtung die Verknüpfung von Verbänden, die gewisse Elemente gemein haben; Verbindung aber nennt er die Zusammenhaltung zweier Verbände als gesonderte Ganze, ohne dafs, wie bei der Verflechtung, einer in den andern eingreift (59: 92. 93).

wohl legen sie den Wunsch nahe, dafs auch die schöpferische Apperzeption auf eine eigentümliche Weise der Vorstellungsverbindung zurückgeführt und so als eine den übrigen Apperzeptionsvorgängen beigeordnete Art erwiesen werden möchte. Die von Erdmann vermifste determinierende Apperzeption rechnet übrigens Steinthal zu den Formen des Verstehens; da seine Arten nur Formen der Erkenntnis seien, so müsse jene ihnen in ihrer Gesamtheit als eine andere Gattung gegenüber gestellt werden. Wie aber das Erkennen seine Arten oder Formen der Apperzeption habe, so auch das Verstehen.

In zwei wichtigen Punkten ist durch Steinthal eine Berichtigung und Fortbildung der Herbart'schen Apperzeptionstheorie bewirkt worden. Zunächst hat er darauf hingewiesen, dafs die apperzipierenden Vorstellungen nicht als starre Massen zu denken seien, denen alle neuen Erfahrungen anbequemt werden müfsten, sondern als bildsame Vorstellungsgruppen, die oft genug von den apperzipierten Elementen eine Umgestaltung ihres Inhalts und ihrer Verbindungen erleiden. Sodann hat er durch Hervorhebung der Gemütszustände, deren dunkle, geheime Macht im Apperzeptionsvorgange die Vorstellungen begleitet und lenkt, eine tiefere Auffassung jenes Erkenntnisaktes angebahnt. Wenn er hierbei, wie uns dünkt, der Einwirkung des Willens zu wenig Rechnung trägt,[1]) so scheint er doch andrerseits sehr richtig die nahe Beziehung erkannt zu haben, in welcher die Apperzeptionsthätigkeit oft zur Ichvorstellung steht (178). — —

Bei den neueren Psychologen aufserhalb der Herbart'schen Schule begegnen wir dem *terminus* Apperzeption nur selten. Doch ist ihnen der durch ihn bezeichnete eigentümliche Prozefs nicht unbekannt; fast übereinstimmend fassen sie ihn nach Herbarts Vorgange auf als eine Verschmelzung ähnlicher Vorstellungen. So dienen z. B. bei Beneke die „Spuren", d. i. das, was von den aus dem Bewufstsein geschwundenen psychischen Vorgängen dauernd in der Seele zurückbleibt, der leichteren und sicheren Aneignung neuer Wahrnehmungen. Mit Rücksicht auf diese Thätigkeit bezeichnet er sie als eine den sinnlichen Eindrücken entgegenkommende „Auffassungskraft". (Pragmat. Psychologie I, S. 169 ff.) — In ähnlichem Sinne redet Th. Waitz von den sogenannten

[1]) Vgl. u. a. die Bemerkung, dafs die Apperzeption kein besonderes Eingreifen einer höheren Thätigkeit der Seele in den niederen Mechanismus sei (155).

„Residuen oder Resten", d. i. den von einer Perzeption in der Seele verbleibenden Nachwirkungen; durch sie werden „alle späteren Zustände der Seele modifiziert". (Grundlegung d. Psychologie S. 57 ff.) In der frühesten Kindheit soll es das Gemeingefühl, d. i. „die durch die Gleichzeitigkeit verschiedener Reize entstehende verworrene Auffassung" sein, welche alle gesondert hervortretenden, deutlichen spezifischen Sinnesempfindungen (nebst den entsprechenden Vorstellungen) apperzipiere. (S. 76.) Auch im späteren Leben könne „keine Perzeption rein und isoliert auftreten, weil das Innere stets schon von einer grofsen Menge von Resten früherer Zustände präoccupiert sei", mit welchen sie sich vor ihrer Aneignung erst auseinander zu setzen habe. (S. 60.) — Dittes bezeichnet als Apperzeption eine Wahrnehmung, die durch das Hinzutreten schon vorhandener Seelengebilde zu neuen Eindrücken oder Perzeptionen entsteht (Lehrb. d. Psychol. 5. Aufl. S. 80). — Erdmann unterscheidet ebenfalls Perzeption und Apperzeption, insofern er das aneignende Perzipieren „Anschauen" nennt im Gegensatz zum blofsen „Sehen", Wahrnehmen, Perzipieren. „Das völlig Fremde ist nur Objekt, dies wird perzipiert, nicht angeschaut". Bei der Anschauung dagegen „enthält das objektiv Perzipierte zugleich das eigne Innre". (Psychol. Briefe, 4. A. S. 281. 279.) — Wenn Imman. Herm. Fichte im Prozefs der Wahrnehmung drei Momente: das Empfinden (Perzeption), das Anschauen (Unterscheiden und Verbinden von Empfindungen) und das Anerkennen unterscheidet, so finden wir in letztgenannter Thätigkeit, durch welche „eine einzelne Anschauung auf ein schon (in der Seele) vorhandnes Gemeinbild bezogen und dies in jener wiedererkannt, — anerkannt wird", die Apperzeption wieder. Sie ists, welche die Einzelperzeption in verwandte Vorstellungsgruppen einfügt; durch sie wird erst „ein Gegenstand wahrgenommen, d. h. das „Wahre" (Wesentliche) an ihm aus dem blofsen Empfindungsinhalte und der Einzelanschauung herauserkannt", durch sie die Wahrnehmung vollendet (Psychol. I. S. 381 ff.) — Nach Lotze giebt es bewufste Empfindungen, deren Inhalt uns im hastigen Wechsel der Seelenzustände verloren geht, da ihm keine bestimmte Vorstellung unseres eigenen Lebens entgegenkommt, mit welcher er sich assoziieren und in deren wohlbegrenzter Zeichnung er seinen angemessenen Ort unabänderlich einnehmen könnte. Eine solche Empfindung heifst Perzeption zum Unterschied von der Apperzeption, durch welche wir uns einer Wahrnehmung bewufst werden. Wir apperzipieren diejenigen Eindrücke, die wir in den verständlichen Zusammenhang unseres empirischen Ich

aufnehmen und deren Verwandtschaft zu früheren Erlebnissen, deren Wert für die Weiterentwicklung unsrer Persönlichkeit wir zugleich fühlen und für spätere Erinnerung aufbewahren.“ „Von der Breite und Ausführlichkeit, mit welcher in jedem Augenblicke die Vorstellung unseres Ich in unsrem Gedankenlaufe vorhanden ist, hängen die unendlich verschiedenen Grade der Vollkommenheit ab, mit denen eine Wahrnehmung in unser Selbstbewufstsein aufgenommen“, d. h. apperzipiert wird. „Denn die Vorstellung des Ich, die ihr entgegenkommt, ist nicht überall die gleiche; häufig arm und inhaltlos, verknüpft sie den geschehenen Eindruck nur mit wenigen vielleicht unbedeutenden Zügen des eignen Wesens und erkennt ihn nicht in dem intellektuellen Werte an, den er für den Zusammenhang unsres Lebens wirklich hat; die bedeutungsvollsten Wahrnehmungen gehen nach dem momentanen Zustande unserer Stimmung oft fruchtlos für uns verloren, während wir in einem anderen Augenblicke ihrer Wichtigkeit plötzlich inne werden. Beschränkte sich diese Veränderlichkeit der Auffassung auf den theoretischen Inhalt der Eindrücke, so würde eine spätere Reproduktion derselben unter günstigeren Umständen die Mängel der ersten Wahrnehmung ausgleichen können; sie wird dagegen verhängnisvoll, indem sie auch auf Entschlüsse und Handlungen sich ausdehnt.“ (Medizinische Psychologie S. 504.) — —

Zwei Richtungen sahen wir bis jetzt in der Geschichte des Apperzeptionsbegriffes im Anschlusse an Leibniz'sche Gedanken sich entwickeln. Die durch Kant vertretene Auffassung betrachtete den Apperzeptionsvorgang als die Äufserung einer angeborenen spontanen Thätigkeit, während die Herbart'sche Schule mehr die Wirksamkeit des im Verlaufe der geistigen Entwicklung erworbenen Seeleninhaltes betonte. Wenn letztere vorzugsweise die weitere Ausgestaltung und Anwendung der Apperzeptionstheorie sich angelegen sein liefs, so blieb dagegen der durch Kant unternommene Versuch, alle Apperzeption auf das reine Selbstbewufstsein zu gründen, ohne Nachfolge.
Erst in neuerer Zeit ist der Gedanke einer spontanen Apperzeptionsthätigkeit — unter Verzicht auf Kants metaphysische Voraussetzungen — wieder aufgenommen und zu einer selbständigen Apperzeptionstheorie erweitert werden. Ihr ist der letzte Abschnitt unsrer historischen Skizze gewidmet.

F. Wundts Lehre von der Apperzeption.

Die Vorstellungen, welche in einem gegebenen Momente im Bewufstsein sich befinden, sind hinsichtlich des Grades ihrer Deutlichkeit von einander verschieden. Die Mehrzahl derselben tritt als minder deutlich zurück hinter einer Vorstellung oder einem Vorstellungselement, das durch besondere Klarheit sich auszeichnet. Man hat diese Thatsache verglichen mit einer ähnlichen Erscheinung, wie sie der Akt des Sehens darbietet. Die Bilder, welche hier von äufseren Gegenständen gleichzeitig auf der Netzhaut erzeugt werden, sind am deutlichsten an derjenigen Stelle des Sehfeldes, welche man als Blickpunkt bezeichnet; sie nehmen an Klarheit bis zur völligen Dunkelheit ab, je weiter sie von jener Stelle entfernt liegen. Fafst man nun das Bewufstsein bildlich als ein inneres Sehen auf, so kann man wohl sagen, dafs alle in einem bestimmten Augenblicke gegenwärtigen Vorstellungen sich im Blickfelde des Bewufstseins befinden, während nur eine derselben im Blickpunkte des Bewufstseins steht. Der Eintritt einer Vorstellung in das innere Blickfeld aber wird als Perzeption, ihr Eintritt in den Blickpunkt als Apperzeption bezeichnet (235, 236).[1])

Sonach kündigt sich die Apperzeption zunächst in dem hohen Grade von Deutlichkeit an, den die apperzipierte Vorstellung erlangt. Zugleich aber auch in einer bestimmten psychischen Thätigkeit, welche diesen Erfolg herbeiführt. Jene Vorstellung, die als Perzeption neben anderen im Bewufstsein sich befand, ward durch die Aufmerksamkeit erfafst und für sich zu höherer Klarheit erhoben (236). Aufmerksamkeit ist aber nichts anderes als Willensthätigkeit. Denn der Wille wird definiert als eine im Bewufstsein wahrnehmbare Thätigkeit, welche in den Verlauf unsrer innern Zustände bestimmend eingreift und ihnen entsprechende äufsere Bewegungen hervorruft (463). Demnach ist die Apperzeption ihrem Wesen nach ein Willensakt, eine Einwirkung des Wollens auf die Vorstellungen (240). Keine Apperzeption ohne Willensthätigkeit![2]) Und zwar ist es immer der eine Wille, der in allen Formen der Apperzeption sich äufsert. „Die

---

[1]) Die eingeklammerten Ziffern bezeichnen die Seitenzahlen des II. Bandes von Wundt's Grundzügen der physiologischen Psychologie, 3. Aufl. 1887.

[2]) Und umgekehrt: Kein Wollen ohne Apperzeptionsthätigkeit! Denn „die Apperzeption mufs als der primitive Willensakt angesehen werden, der bei den äufseren Willenshandlungen stets vorausgesetzt wird“ (243—44).

Apperzeption ist das Handeln unsres Willens im Gebiete unsrer Vorstellungen, und nur in diesem Handeln empfinden wir selbst die Einheit unsres Willens. Deshalb ist die Apperzeption, wie auch Leibniz und Kant annahmen, die Grundlage unsres Selbstbewufstseins."[1])

Es leuchtet ein, dafs eine so fundamentale psychische Funktion eine weithin reichende Herrschaft auf dem Gebiete des Vorstellens ausüben mufs. Ohne Apperzeption würden unsre Vorstellungen zerstreuten Gliedern gleichen, denen das einigende Band fehlt; sie würden unfähig sein, irgend welche Assoziation mit einander einzugehen. Denn es ist eine irrtümliche Annahme, dafs die Vorstellungen sich verknüpfen auf Grund ihres Inhaltes, ihrer innern und äufsern Beziehungen. Was sie verbindet, ist die Apperzeption. Ja, sie erhebt die Assoziationen erst zu dem Range innerer Funktionen. Die Apperzeption empfinden wir unmittelbar als eine innere Thätigkeit, „von welcher aus wir dann den Charakter innerer Thätigkeit auch auf den Inhalt des Apperzipierten übertragen. Die Vorstellungen selbst erscheinen uns als innere Thätigkeiten, obwohl wir uns bewufst bleiben, dafs nur ihrer Apperzeption dieser Charakter zukommt" (379—80). Mit Rücksicht auf diese Thatsache bezeichnet daher Wundt die Apperzeption geradezu als die „vorstellende Thätigkeit".[2]) Sie ist also Vorstellungs- und Willensthätigkeit zugleich und somit — da nach Wundt das Gefühl auf den Willen zurückzuführen ist (545) — der Inbegriff aller inneren Thätigkeit überhaupt.

So lange die Apperzeption auf dem Gebiete der assoziativen Vorstellungsverbindungen wirksam ist, so weit sie also zur Entstehung elementarer geistiger Gebilde, der Komplexionen und Komplikationen, der Vorstellungs-Gruppen und Reihen beiträgt, tritt ihr Charakter als Willensthätigkeit nicht hervor: Vorstellungen werden hier apperzipierend verbunden, ohne dafs man sich des Eingreifens des Willens bewufst wird.[3]) Wundt führt dies auf die Thatsache zurück, dafs hier der Wille durch die in das Bewufstsein eintretenden Vorstellungen eindeutig bestimmt werde, d. h. unter letzteren zeichne sich in der Regel eine so sehr durch ihre Intensität oder durch den ihr zukommenden Gefühlston aus, dafs die Apperzeption einer andern

---

[1]) Staude in Wundts Philosoph. Studien Bd. I, Heft 2, S. 211.

[2]) „Auf die Frage nach dem psychologischen Grund der Assoziation läfst sich daher schliefslich nur antworten: die Vorstellungen verbinden sich, weil die einzelnen Akte der vorstellenden Thätigkeit selbst, der Apperzeption, in einem durchgängigen Zusammenhang stehen" (380).

[3]) Staude a. a. O. 200, 201.

gar nicht in Frage kommen könne. Infolge dessen glauben wir uns durch die äufseren Eindrücke oder durch unsere Reproduktionen gelenkt und nicht durch unsern Willen. Wir haben hier eine Form der Apperzeption vor uns, die als passive bezeichnet wird (243 ff.). Anders verhält sichs bei der Apperzeptionsthätigkeit, die auf Grund der assoziativen Vorstellungsverbindungen zur Bildung von Begriffen, Urteilen und Schlüssen schreitet, einer Thätigkeit, die also vorwiegend auf dem Gebiete des Denkens und Phantasierens sich bewegt. Hier wird die Apperzeption nicht eindeutig durch die assoziativ gehobenen Vorstellungen gelenkt, sondern es liegen ihr mehrere Vorstellungen vor, unter denen sie wählen kann. Und „sie wählt mittelst einer durch die gesamte Entwicklungsgeschichte des Bewufstseins kausal bestimmten Thätigkeit aus mehreren Assoziationen die geeigneten Vorstellungen aus“ (384, 244 ff.). Hier erst werden wir uns der Apperzeption als einer inneren oder Willensthätigkeit deutlich bewufst. Sie führt darum auch den Namen der aktiven Apperzeption.

Zum Bewufstsein kommt uns der Apperzeptionsprozefs hauptsächlich durch die Spannungsempfindungen (245), die ihn, namentlich im Falle der Besinnung oder der Spannung auf einen erwarteten Eindruck, begleiten. Das führt uns auf die physiologischen Vorgänge, welche mit ihm verknüpft sind. Nach den eingehenden und höchst interessanten Untersuchungen Wundts sind bei der Apperzeption einer erwarteten Sinnesempfindung folgende physiologische Funktionen zu unterscheiden:

1. Leitung des Empfindungsreizes vom Sinnesorgan bis zum Gehirn.

2. Reizung der Sinneszentren (im Augenblick der psychischen Reaktion, des Eintritts der Vorstellung ins Blickfeld des Bewufstseins, der Perzeption).

3. Übertragung des sensorischen Reizes auf das Zentralgebiet der Apperzeption, d. i. die Stirnregion des Grofshirns; Leitung dieses Erregungsvorganges zu den Sinneszentren zurück, wodurch eine Verstärkung der Vorstellung bewirkt wird, und auf das Gebiet der willkürlichen Muskulatur, wodurch gewisse Muskelspannungen entstehen (Eintritt der Vorstellungen in den Blickpunkt des Bewufstseins = Apperzeption).

Jene Muskelspannungen namentlich sind es, auf welchen bei intensiver Apperzeption das Gefühl der Anstrengung beruht. Beim Aufmerken auf äufsere Sinneseindrücke nimmt man in den betreffenden Sinnesorganen (Auge, Ohr) eine Spannung wahr. Bei dem Besinnen auf Erinnerungsbilder zieht sich diese Empfindung auf die das Gehirn umschliefsenden

Teile des Kopfes zurück. In beiden Fällen handelt es sich um eine Innervationsempfindung der Muskeln, welche von einer wirklichen Spannung derselben und infolge dessen von Muskel- und Tastempfindungen begleitet wird. (240, 262 ff.)[1]) —

Die im Vorstehenden skizzierte Theorie Wundts nimmt ausgesprochener Mafsen das Verdienst für sich in Anspruch, die Spontaneität der Apperzeption erwiesen und im Gegensatze zu Herbart aufs neue nachdrücklich betont zu haben. Sie knüpft somit an einen Gedanken der Leibniz'schen und Kant'schen Apperzeptionstheorie an, ohne denselben in seiner schroffen Form festzuhalten. Denn während die Leibniz'sche Seelenmonas ihre Vorstellungen unabhängig von den Ereignissen und Erscheinungen der Aufsenwelt, *sua sponte* erzeugt und die Kant'sche Apperzeptionsthätigkeit durch die äufsere und innere Erfahrung nur veranlafst, nicht aber inhaltlich bestimmt wird, läfst Wundt den Willen im Apperzeptionsvorgange auf Grund gewisser Motive hervortreten, die für die Richtung seiner Thätigkeit mafsgebend sind. Er behauptet sonach keine absolute, sondern nur eine relative Spontaneität des Willens. Immerhin aber wird alle Apperzeption auf die spontane Thätigkeit desselben zurückgeführt. Zahlreiche Thatsachen, wie wir sie im Verlauf unsrer bisherigen Untersuchung kennen lernten, scheinen für diese Annahme zu sprechen. In allen den Fällen, da die geistige Aneignung sich erst nach Überwindung besonderer Schwierigkeiten vollzieht, da ihr eine denkende, verweilende Betrachtung, ein Schwanken zwischen verschiedenen Reproduktionsreihen vorausgeht, wird auch die Einwirkung des Willens als eine den Verlauf der Vorstellungen regelnde Thätigkeit nachgewiesen werden können. Und je weiter die geistige Entwicklung des Menschen fortschreitet, eine desto wichtigere Rolle spielen jene Apperzeptionen, die unter Mitwirkung des Willens zustande kommen und durch denselben geleitet werden.

Aber wenn so bei einer gewissen Form der Apperzeption neben anderen Faktoren (Vorstellung und Gefühl) auch der Wille sich geltend macht, so folgt daraus noch nicht, dafs die Apperzeption nichts weiter als Willensthätigkeit sei. Zudem beziehen sich ja alle jene Bemerkungen nur auf die aktive Apperzeption: die passive Apperzeption ermangelt, wie der Name schon sagt, der Mitwirkung des Willens. Oder sollte wirklich zur Erzeugung so einfacher (von Wundt zu den Apperzeptionsprodukten gerechneter) Komplexionen und Komplikationen, wie das Bild

---

[1]) Vgl. a. I, 236 ff.

eines Vogels, ein Dreiklang, die Gesamtvorstellung von einem Apfel, stets ein besonderer Willensakt nötig sein? Die Erfahrung scheint dem zu widersprechen. Sie weiſs nichts von einer ursprünglichen spontanen Thätigkeit, die von Anfang an als ein und derselbe Wille in allen Formen der Apperzeption sich geltend macht. Sie lehrt vielmehr, daſs der Wille nicht ein für allemal gegeben ist, sondern allmählich erst sich aus Strebungen und Begehrungen entwickelt. Sie zeigt uns, daſs das Kind willkürliches, also vom Willen abhängiges Aufmerken erst lernen muſs, nicht aber als Fertigkeit zur Schule, geschweige denn auf die Welt bringt. Es apperzipiert, noch ehe aus dem Grunde dunkler Gefühle und schwankender Begehrungen sein Wille sich erhebt. Und dieser ist's, der im Anfange vielfach einem apperzeptiven Vorgange seine Entstehung verdankt, nicht umgekehrt: infolge passiver Apperzeptionen erlangen gewisse Vorstellungen einen Motivwert, der den Willen hervorruft (s. o. S. 51). Wohl vergilt der Wille diesen Dienst, indem er weiterhin oft im Apperzeptionsvorgange für die Wölbung und Zuspitzung des Gedankenkreises die erforderlichen Bedingungen schafft. Aber seine eigene Weiterentwicklung bis zur Höhe geistiger und sittlicher Freiheit ist, wie wir sahen, wiederum nur möglich unter der Mitwirkung zahlreicher Apperzeptionsakte. So ist also der Wille mindestens ebensosehr, wenn nicht mehr von der Apperzeptionsthätigkeit abhängig, als letztere in gewissen Fällen vom Willen. Die Apperzeption ist ebensowenig ein bloſses Werk des Willens als der Wille ausschlieſslich die Folge der Apperzeption. Aber jedes vermag das andere zu bedingen und zu fördern.[1])

Freilich kann Wundt uns entgegen halten, daſs er eine von dem gewöhnlichen Sprachgebrauche weit abweichende Auffassung des Willensbegriffes vertrete, eine Auffassung, nach der z. B. schon die Lebensregungen der niederen Tiere sowie eine spontane innere Thätigkeit, die unbewuſst sich vollzieht, zur Willensthätigkeit gehören. Und bei der passiven Apperzeption sei es eben jener „unbewuſste Wille," der die Vorstellungen in den Blickpunkt des Bewuſstseins hebe. Nun wird man ja

[1]) Daſs diese gegenseitige Förderung zunächst nicht als eine gleichzeitige, sondern als eine im Nacheinander unsrer gesamten geistigen Entwicklung hervortretende Thatsache zu denken ist, mag denen gegenüber ausdrücklich bemerkt werden, die in der „Theorie von dem groſsartigen Einfluſs der Apperzeption auf die Bildung des Willens einen reinen Zirkelbeweis" sehen.

zugestehen können, dafs auch bei diesem Prozesse ein gewisses, von apperzipierenden Vorstellungen ausgehendes und auf die anzueignenden Bewufstseinsinhalte gerichtetes Streben sich unbewufst bethätige, wie denn schon Volkmann[1]) bemerkt hat, dafs streng genommen jeder Akt der Apperzeption ein Begehren einschliefse, insofern die Aneignung erwartet wird. Allein, wer möchte dieses unbewufste dunkle Streben auf gleiche Stufe mit dem klaren, bewufsten Akte des Wollens stellen? Und so dürfte dem „unbewufsten Willen" Wundts gegenüber wohl die Frage erlaubt sein: was denn das für ein Wille sei, von dem der Wollende nichts weifs oder wenigstens nicht viel gewahr wird? Ist das nicht ein solcher, der eben nichts will, weil er nichts weifs?[2]) Und wenn weiter, wie wir oben sahen, die Vorstellungen erst durch die Apperzeption den Schein innerer Thätigkeiten gewinnen sollen, wenn die Apperzeption somit als Willens- und Vorstellungsthätigkeit zugleich aufgefafst wird, so dürften solche Bestimmungen zur Aufhellung des etwas dunklen Willensbegriffes und zur scharfen Abgrenzung desselben von dem Begriffe des Vorstellens nicht gerade beitragen. Beide Begriffe verraten nur allzusehr ihre gemeinsame Ableitung von dem einen „wirklichen Elemente aller geistigen Funktionen", dem Triebe, bei welchem nach Wundt Empfindung und Wille in ursprünglicher Verbindung wirksam sind und von dem ihre Entwicklung ausgeht (545).

Nach alledem unterliegt die Ansicht Wundt's, dafs das Wesen der Apperzeption in der Willensthätigkeit zu suchen sei, doch erheblichen Bedenken. Und auch in einem andern Punkte scheint seine Darstellung des Apperzeptionsprozesses der Berichtigung oder mindestens der Ergänzung zu bedürfen.

Wenn nach ihm der Wille es ist, der eine Vorstellung in den Blickpunkt des Bewufstseins rückt, so liegt die Frage nahe, was ihn denn bestimme, gerade diese oder jene Vorstellung zu apperzipieren? Wundt erwidert hierauf, in letzter Instanz werde die Apperzeption durch ihre eigene Thätigkeit bestimmt (244). (Also durch nichts aufser ihr?)

---

[1]) A. a. o. II, 412.

[2]) Staude sagt ausdrücklich: „Unser Bewufstsein wird von der Thätigkeit des Willens bei der passiven Apperzeption nicht viel gewahr" (a. a. O. 201). „Ein Bewufstwerden einer Willensthätigkeit findet nicht statt" (200), d. h. doch wohl, man wird gar nichts vom Wollen gewahr. Und doch bezeichnet Wundt den Willen als eine im Bewufstsein wahrnehmbare Thätigkeit. Das scheinen unvereinbare Annahmen zu sein. Entweder ist der Wille an der passiven Apperzeption nicht beteiligt, oder es mufs die „Wahrnehmbarkeit desselben im Bewufstsein" als ein unwesentliches Merkmal aus dem Begriff des Willens entfernt werden.

Der Grund für die Willenshandlungen der Apperzeption könne nur „in der unsrer direkten Nachweisung sich entziehenden ganzen Vergangenheit und Anlage des Bewufstseins gesucht werden“, in der gesamten Entwicklungsgeschichte desselben (384). Also zumeist im Unbewufsten? Das wäre ein recht dunkler kausaler Grund. Doch ersehen wir aus einigen andern Stellen der Physiologischen Psychologie (z. B. 245) und den Ausführungen Staude's, dafs Wundt in Gefühlen der Lust und Unlust die Motive der Apperzeptionsthätigkeit erkennt. Die mit den perzipierten Vorstellungen verknüpften oder durch sie erweckten Gefühle sind es, welche einen Reiz auf den Willen ausüben und ihn zur Apperzeption veranlassen. Der Inhalt der Vorstellungen entscheidet hierbei gar nichts. Die Apperzeption richtet sich nicht nach der objektiven Qualität der perzipierten Vorstellungen. Vielleicht aber nach dem Inhalte der apperzipierenden Vorstellungen? Allein letztere treten in Wundt's Theorie so bescheiden hinter den Perzeptionen zurück, dafs man zu der Annahme versucht wird, es solle ihre Bedeutung für das Gelingen der Apperzeption überhaupt verneint werden. Nach Wundt scheint die Apperzeption ihrer entraten zu können. Und doch unterliegt es keinem Zweifel, dafs der Perzeption verwandte Erinnerungsbilder sich anbieten, mit deren Hilfe sie „in den Blickpunkt des Bewufstseins“ gehoben wird, dafs überall da, wo Apperzeptionen zustande kommen, auch reproduzierte ähnliche Vorstellungen sich wirksam erweisen.[1]) Und zwar nicht blofs vermöge ihres „Motivwertes“, vermöge der mit ihnen verbundenen Gefühle. So gewifs wir unwillkürlich nach einem psychologischen Gesetz Vorstellungen um ihrer Ähnlichkeit willen verknüpfen und reproduzieren, so gewifs man mit Hilfe logischer, ästhetischer und sittlicher Normen die Thatsachen des äufseren und inneren Geschehens apperzipierend versteht, so gewifs wird die der Perzeption folgende Reproduktion von Apperzeptionshilfen mit bestimmt durch die Qualität der beteiligten Vorstellungen.[2]) Wie vermöchte auch eine Perzeption die er-

---

[1]) Staude giebt dies im allgemeinen, wenn auch nicht ausnahmslos, zu. „Die Perzeption einer Empfindungsvorstellung ist immer begleitet von der Perzeption verwandter Erinnerungsbilder. Daher geschieht es häufig, dafs eine Empfindungsvorstellung nicht für sich allein apperzipiert wird, sondern im Akte der Apperzeption mit einer entsprechenden reproduzierten Vorstellung verschmilzt“ (a. a. O. 199).

[2]) Auch Staude scheint dieser Auffassung einige Zugeständnisse zu machen. Er sagt von der aktiven Apperzeption, dafs sie zusammen-

forderlichen Apperzeptionshilfen zu reproduzieren, wenn der Inhalt der Vorstellungen völlig unwirksam bliebe! Etwa durch die mit ihnen verbundenen Gefühle? Aber das sind dunkle, vieldeutige innere Zustände, die den verschiedensten Vorstellungen sich beigesellen können und darum für sich allein der Apperzeptionsthätigkeit die Wege nicht zu zeigen vermögen. Oder durch den Willen? Allein, der bedarf eben der Gefühle als anregender Motive. So bleibt nur die Qualität der Vorstellungen. Diese bestimmt im Verein mit den Gefühlen unmittelbar die Richtung der Apperzeption. — —

Aus vorstehenden Bemerkungen erhellt, in welchen Stücken und aus welchen Gründen die von uns ver-

---

gesetzte Vorstellungsgruppen zerlege zum Zwecke ihrer Verwendbarkeit zu neuen Kombinationen. Hierbei „trete der Wille dem gebotenen Stoffe selbständig gegenüber, geleitet von intellektuellen Motiven, die an sich mit der Qualität der zu zergliedernden Vorstellungen nicht viel zu thun haben" (a. a. O. 206). Was versteht er aber unter intellektuellen Motiven? Sinds Begriffe, allgemeine Urteile und Gesetze, nach welchen der Erfahrungsstoff zerlegt, denen er schliefslich eingeordnet wird — so wirken diese als apperzipierende Massen, die mit der Qualität des gebotenen Stoffes allerdings sehr viel „zu thun" haben. Hier wird der Wille also unmittelbar durch den Inhalt der Vorstellungen veranlafst, zerlegend einzugreifen in die Gedankengruppen. Sind dagegen unter den Motiven intellektuelle, an die Denkthätigkeit gebundene Gefühle gemeint, so wird die Apperzeption wenigstens mittelbar durch die Qualität apperzipierender Vorstellungen bestimmt, da die Gefühle ja von dem Inhalte derselben abhängig sind.

Staude gedenkt weiter des Falles, dafs man bei der Lektüre eines wissenschaftlichen Buches einen Gedanken momentan nicht verstehe und nur als dunkle Gesamtvorstellung perzipiere. Man werde dann assoziative Reihen reproduzierter Vorstellungen vor dem geistigen Auge vorüberführen, „bis sich Vorstellungen finden, die durch ihre nähere Verwandtschaft mit der leitenden Gesamtvorstellung zu deren Aufklärung beitragen können" (a. a. O. 209). Was veranlafst aber den Willen, diese verwandten Vorstellungen in einer ganz bestimmten Richtung des inneren Geschehens zu suchen? Doch wohl das Bewufstsein ihrer eigentümlichen Qualität. Wären sie nicht vorhanden oder ihr Inhalt psychisch völlig unwirksam, so würde man gar nicht apperzipieren wollen, weil man's nicht könnte. Sonach bestimmt die Qualität der beteiligten Vorstellungen ganz wesentlich die Apperzeption. Das ergiebt sich auch aus der Bemerkung, dafs sie durch ihre nähere Verwandtschaft mit der leitenden Gesamtvorstellung zu deren Aufklärung beitragen.

Wenn Staude schliefslich das Ergebnis seiner Untersuchungen folgendermafsen zusammenfafst: „Der Wille ist nicht unabhängig von dem Vorstellungsinhalte der Seele; denn seine Motive sind an die Vorstellungen der Seele gebunden. Diese Vorstellungen enthalten eine Mehrheit von Bestimmungsgründen eines und desselben Willens" (a. a. O. 211) — so können wir unter gewissen Voraussetzungen ihm darin beistimmen.

suchte Darstellung des Apperzeptionsprozesses von Wundts Theorie sich unterscheidet. Wir erkennen mit ihm in der Apperzeption eine psychische Funktion, die eine Perzeption im Bewufstsein festhält und zu gröfserer Klarheit erhebt. Wir betonen gleichfalls die Bedeutung der Willensthätigkeit für das Gelingen gewisser Apperzeptionen, ohne jedoch Apperzeption und Wollen für identische Funktionen zu halten. Wir betrachten endlich die Einfügung einer Perzeption in reichere oder stärkere verwandte Vorstellungskreise und Gemütselemente nicht als ein zufälliges, sondern als ein wesentliches Merkmal der Apperzeptionsthätigkeit. Letztere Bestimmung macht den Vorgang der geistigen Aneignung nicht nur erst recht begreiflich, sondern sie sichert damit auch dem Apperzeptionsbegriffe allein die hohe praktische Bedeutung, welche ihm die pädagogische Wissenschaft auf ihrem Gebiete eingeräumt hat. — —

II. Die Apperzeptionstheorie in ihrer Anwendung auf die Pädagogik.

Als ein Glied seines Volkes sieht sich der Zögling von Anfang an gebunden an gewisse geistige Kulturgüter, die ihm die Väter als das Ergebnis einer jahrtausendelangen Entwicklung, als die Frucht harter, mühereicher Arbeit überliefert haben. Sie zu erwerben, um sie zu besitzen, mufs seine erste und vornehmste Aufgabe sein. Denn nur so vermag er dereinst seine eigenen Kräfte inmitten einer grofsen Gemeinschaft sittlichen Zwecken gemäfs recht zu bethätigen, nur so genügt er dankbar der Pflicht, an seinem Teile dazu beizutragen, dafs das Erbe der Väter bewahrt, ihre Arbeit fortgeführt und den heranwachsenden Geschlechtern zur weiteren Förderung übermittelt werde. Dazu aber soll in erster Linie ihm die Erziehung verhelfen. Sie hat dafür Sorge zu tragen, dafs er die wichtigsten der durch die Kulturarbeit zu Tage geförderten Geistesschätze sich aneigne, damit er gestützt auf sie weiter fortschreiten kann. Sie soll in ihm die rechte Wertschätzung wecken für diese durch schwere Kämpfe errungenen Kulturgüter, das rechte Verständnis für die Aufgaben seiner Zeit, damit er mit Einsicht, Wärme und Kraft an dem Leben und Streben derselben teilnehme. Sie soll den Zögling in verhältnismäfsig sehr kurzer Frist womöglich auf die Höhe der intellektuellen und sittlich-religiösen Bildung erheben, auf welcher die Menschheit und insbesondre sein Volk angelangt ist. Wie erstrebt die Erziehung dieses hohe Ziel?

Der Weg dahin scheint nach der gemeinen Ansicht klar und deutlich vorgezeichnet zu sein: man teile dem Zöglinge die Ergebnisse der menschlichen Geistesarbeit mit, dann wird er die Höhen der Kultur rasch erklimmen. Hat doch die Sprache nach der Meinung vieler „die Macht, Anschauungen des Sprechenden auf den Hörer mit der vollen Kraft des sinnlichen

Eindrucks überzutragen und die Empfindungen des Sprechenden mit der gleichen Stärke in dem Hörenden hervorzurufen". Liegt's doch dem angehenden Erzieher, der noch wenige Erfahrungen gesammelt, nahe genug, die Konsequenzen jener sehr zweifelhaften Theorie zu ziehen und in naiver Weise zu glauben an die zaubermächtige Kraft seines Worts, das in der Seele des Kindes ganz dieselben Gedanken und Anschauungen unfehlbar erzeugen und schaffen müsse, die er mit denselben verbindet. Verhielte sich's in Wirklichkeit so, empfinge das Kind mit dem gehörten Wort ohne weiteres und ohne sein Zuthun stets auch die entsprechende Vorstellung von einer Sache, dann wäre nichts leichter, als zu lehren und zu erziehen. Es genügte dann, wenn der Lehrer einen Unterrichtsgegenstand sich gründlich überlegte und in klarem Vortrage seine Gedanken zum Ausdruck brächte, um dem Schüler sofort und ohne alle Mühe zu einer gleich deutlichen und tiefen Erkenntnis zu verhelfen. Dann ließen sich allerdings die Ergebnisse der Wissenschaft, der Bildungsstoff einfach mitteilen, der langersehnte Nürnberger Trichter wäre erfunden. Dann würde man nicht bloß von einzelnen Unterrichtsstunden, wie dies geschehen ist, sprechen als von solchen, in denen der Schüler „gar nichts zu thun habe", sondern man würde das von allen sagen müssen; dann wäre beim Verstehen, beim Lernen der Schüler so gut wie nichts, der Lehrer alles. Dem ist aber zum Glück nicht so. Wir sahen bereits (S. 51 ff.), wie das Kind keine Anschauung, mag sie ihm durch Gegenstände oder Bilder, Worte oder Schriftzeichen vermittelt werden, bildet, ohne daß der bereits vorhandene Seeleninhalt sich geltend macht. Wir fanden, daß die Kleinen „bei allem, das sie gelehrt bekommen, etwas Eigenes in sich denken und fühlen", daß ihre stillen Gefühle und Gedanken neben dem Worte des Lehrers heimlich herlaufen. Von ihrem geheimen Wirken zeugt die Spannung, die unwillkürliche Aufmerksamkeit, mit der die Schüler dem rechten Unterrichte folgen, das lebendige, strahlende Auge, der heitere Sonnenschein, der ihr Antlitz erhellt, so oft das Wort des Lehrers den rechten Ton getroffen, die innersten Saiten ihres Gemüts angeschlagen hat; es bezeugen's die lebhaften Fragen der Zöglinge, ihre freudige Zustimmung, die vielleicht in einem herzlichen: Ja so ist's! sich hervordrängt. Wer je eine solche Weihestunde erlebt, wer in einem solchen erhebenden Augenblicke die fröhlich schaffende Kinderschar beobachtet hat, der weiß, wie weit entfernt ihr lebendiges Lernen von einem bloß passiven Aufnehmen ist und daß nicht der Lehrer, sondern sie selbst das Beste zu leisten haben, der ist überzeugt, daß Erkenntnis

nicht mitgeteilt werden kann, dafs sie der Schüler selbstthätig sich erarbeiten mufs. Das ist's, was der Dichter meint, wenn er sagt: Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen! Alle geistigen Schätze nämlich, welche Erziehung und Unterricht dem Zögling vermitteln sollen, können nur mit Hilfe der vorhandnen Vorstellungskreise und nur insoweit von ihm angeeignet werden, als es ihm gelingt, ihnen möglichst viel verwandte Gedanken entgegen zu senden, die das Neue in das rechte Licht rücken, die es aufnehmen und sich einreihen. Niemand hört, als was er weifs, niemand vernimmt, als was er empfunden — das gilt auch hier. Das völlig Neue, für welches sich keine Anknüpfungspunkte vorfinden, wird nicht oder nur oberflächlich verstanden. Dagegen wird dort immer am besten gelernt werden, wo das Wort des Lehrers die innersten Gedanken des Kindes erregt, wo der Schüler nicht passiv sich verhält, sondern ganz und gar aktiv ist. Und so bleibt es denn dabei, was sich oben schon uns als Thatsache aufdrängte: dafs als das vornehmste Merkmal des Lernens nicht die Passivität, sondern die Aktivität bezeichnet werden mufs, dafs alles Lernen ein Apperzipieren ist.

Demnach kann die Aufgabe des Lehrers und Erziehers nicht darin bestehen, dem Zögling einfach Wissensstoff zu überliefern, ihm Vorstellungen, Gefühle und Gesinnungen schlechthin mitzuteilen, sondern nur darin, jene geistigen Thätigkeiten und Produkte zu erwecken, zu erregen, zu beleben. Er hat hineinzugreifen mit ordnender Hand in jene stillen, heimlichen Gedanken und Gefühle des Kindes, in denen dessen Ich und seine ganze Zukunft sitzt, damit sie emporsteigen über die Schwelle des Bewufstseins und dem Unterrichte Verständnis, Klarheit, Wärme und Leben verleihen, mit einem Worte: er hat dafür zu sorgen, dafs in jedem Falle der Apperzeptionsprozefs im Kinde sich ebenso gründlich, als sicher und zweckmäfsig vollziehe. Dann nur wird der Lehrstoff nicht blofs (mechanisch) angeeignet, sondern zugleich in geistige Kraft umgesetzt, dann trägt er durch die Weckung des Denkens und des Interesse stets auch zur Hebung und Veredlung des geistigen Lebens bei.

Je höher wir somit unsre Anforderungen an den Erzieher gestellt, desto näher liegt der Einwand, ob wir nicht Unmögliches oder Unnötiges verlangen, ob der Prozefs der Aneignung nicht auch ohne Zuthun des Lehrers ganz von selbst im Kinde von statten gehe? Wir können letztere Frage für die Fälle bejahen, in denen der Schüler ausnahmsweise einmal in günstiger Geistesverfassung an den Unterricht herantritt; wir wollen auch

zugeben, dafs besonders starke, durch aufserordentliche innere Regsamkeit sich auszeichnende Naturen in der Regel auch ohne fremde Hilfe diejenigen apperzipierenden Vorstellungen sich zu verschaffen wissen, welche die Auffassung eines neuen Lehrobjektes ermöglichen, wie es denn Thatsache ist, dafs das Genie auch bei schlechtem Unterrichte oder vielmehr trotz desselben aus eigner Kraft die rechten Wege der Entwicklung findet. Aber niemand wird darum die Ausnahme zur Regel machen, niemand allen Zöglingen ohne Unterschied zumuten wollen, was das Vorrecht nur weniger bevorzugten Talente ist. Wenn solch ein vertrauensseliger Erzieher, der da glaubt, die Apperzeption mache sich in der Regel von selbst, hineinschauen könnte in die Seele der Schüler, während er zu ihnen redet, er würde oft erstaunen über das, was er da vorfände: entweder gar keine Gedanken oder ganz fremde, die während des Unterrichts spazieren gehen und auf verbotenen Wegen umherirren, im günstigen Falle aber, wenn der Knabe bei der Sache ist, eine Auffassung derselben, die von der des Lehrers himmelweit sich unterscheidet! Es ist dies eine Geistesverfassung, in der entweder nur oberflächlich oder falsch oder gar nicht apperzipiert wird, in der der Schüler nur Worte, nichts als Worte hört, in welcher er nicht von innen heraus lernt, sondern in der ihm etwas von aufsen „angelehrt" wird. Kein Wunder, wenn der Knabe stumpf und interesselos dem Unterrichte beiwohnt,[1]) oder wenn er, wie Pestalozzi sagt, „mit Worten aus der Tasche spielt", wenn das „Angelernte" bald wieder vergessen wird und der hohle, schwache Vorstellungsbau nach der Schulzeit in sich zusammenbricht![2]) Das mufs dahin kommen, wenn man nicht auf den rechten Grund baut, wenn man die innersten Quellen des kindlichen Gemüts nicht aufthut, wenn man versäumt, die apperzipierenden Vorstellungen für alles Neue zu wecken. Man bedenke nur, was man vom Knaben verlangt, wenn man Stunde für Stunde

---

[1]) „Der gewöhnliche Unterricht, zu wenig bekümmert um die vorhandenen Vorstellungen der Schüler, indem er nur das, was zu lernen ist, im Auge hat, pflegt sich um die nötige Aufmerksamkeit erst dann zu bemühen, wenn sie schon mangelt und sein Fortgang dadurch aufgehalten wird." Herbart, Umrifs päd. Vorl. § 79 (Willmann II, 543.)

[2]) Herbart weist auf die eigentümliche Thatsache hin, „dafs manche Zöglinge viel Gedächtnis, viel Phantasie, viel Verstand zeigen in ihrer Sphäre, während ihnen von Lehrern und Erziehern dessen wenig eingeräumt wird. Sie herrschen sogar als die Vernünftigsten in ihrem Kreise, sie besitzen wenigstens die Achtung ihrer Gespielen, während sie in den Lehrstunden unfähig sind. Dergleichen Erfahrungen verraten die Schwierigkeit, den Unterricht in die eigne Entwicklung gehörig eingreifen zu lassen." Umrifs päd. Vorl. § 28 (Willmann II, 517 ff).

ihn zum Lernen anhält! Er mufs einen grofsen Teil der Gedanken und Gemütszustände, die er von draufsen mit zur Schule brachte, vergessen, er mufs die liebsten und angenehmsten, die stärksten und lebendigsten Vorstellungen und Gefühle unterdrücken, um den ganz neuen, fremden des Lehrers zu folgen, solchen, die ihm wenig geläufig sind. Er darf auch, selbst wenn sie ihn interessieren, nicht seine eignen, beliebigen Wege gehen, nicht immer die durch den Unterricht aufgerufenen Gedanken weiter verfolgen, sondern er ist an einen bestimmten planmäfsigen Gedankenfortschritt, an ein gewisses Durchschnittstempo der Gedankenbewegung innerhalb seiner Klasse gebunden — das fordert aber eine Aufmerksamkeit, eine Arbeit und Spannung des Geistes, die von Erwachsenen selbst oft noch als eine Last gefühlt wird. Und nun versetze man sich erst in die Gemütslage eines der sechsjährigen Kleinen, deren Welt bisher die Kinderstube, die Gasse, der Anger, Garten, Feld und Wald waren, die in der sinnlich frischen Natur ohne Sorge und Ziel sich herumtummelten; wie mag ihm zu Mute sein, wenn es sich plötzlich hineingestellt findet zwischen die vier kahlen Wände der Schulstube, hinter ihm alle die Freuden des Spielplatzes, der goldne Sonnenschein der Natur, vor ihm der ernste Mann mit dem strengen Blick! Und nun soll es langweilige Buchstaben lernen und Zahlen schreiben, die es gar nicht interessieren — kein Wunder, wenn es vor Jammer in Thränen ausbricht, wenn ihm die Schule zum Gefängnis, zur Hölle wird. Wenn da nicht der Lehrer hineingreift in den innersten Gedankenschatz des Kindes, wenn er es nicht im Geiste zurückführt in das Paradies seiner Jugend, auf das Feld seiner äufseren und inneren Erfahrung, wenn er es darauf ankommen läfst, ob der Knabe sich aus seinen Worten etwas macht, oder nicht, so „spielt er auf einem Instrumente ohne Saiten“, dann bleiben seine Worte eben nur Worte. Es darf und kann nun einmal das Apperzipieren des Schülers nicht dem Zufall, dem blinden, ungewissen, überlassen werden, und es mufs als die höchste Kunst des Lehrers und Erziehers gelten, den Prozefs der geistigen Aneignung im Zöglinge stets richtig einzuleiten und sicher zu Ende zu führen.

Aus dem, was oben (S. 33 ff.) über die Bedingungen, unter welchen geistige Aneignung zustande kommt, gesagt worden ist, ergiebt sich, dafs der Lehrer hierbei seine Aufmerksamkeit zu richten hat sowohl auf das Subjekt als auf das Objekt der Apperzeption, sowohl auf die apperzipierenden als auf die anzueignenden Vorstellungen. — —

1. Pädagogische Forderungen hinsichtlich des Objektes der Apperzeption.

(Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes.)

Das Objekt der Apperzeption bilden in der Regel neue, fremde Gedankenkreise, deren der Schüler sich zu bemächtigen, der Unterrichtsstoff, den er zu apperzipieren hat. Selbstverständlich mufs dieser gewissen Bedingungen entsprechen, wenn eine gründliche Aneignung desselben zustande kommen soll. Es genügt offenbar nicht, dafs nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten ein Stoff ausgewählt und nun der Kunst des Lehrers überlassen wird, wie sie ihn bewältigt. Angeeignet wird von der hungrigen Kindesseele ja wohl alles, und sie würde, wenn es sein müfste, schliefslich auch Chinesisch lernen. Aber es kommt nicht blofs darauf an, dafs etwas apperzipiert werde, sondern es soll auch möglichst geistbildend, sicher und ohne unnötigen Kraftaufwand geschehen; es soll so gelernt werden, dafs der Bildungsgehalt des Stoffes die bestmögliche Wirkung hervorrufe. Dazu kann nun eine zweckmäfsige Auswahl und Anordnung des letzteren wesentlich beitragen, insofern sie Rücksicht nimmt auf die konstanten und die im Laufe der Entwickelung wechselnden Eigentümlichkeiten der Kindesnatur, auf die Gedankenkreise und Strebungen, die jeweilig im Zöglinge vorherrschen. Sonach hat der Lehrer darauf zu sehen, dafs er nicht Dinge behandle, für die nur ungenügende Anknüpfungspunkte in der jugendlichen Seele vorhanden sind und die daher dem Unterrichte die gröfsten Schwierigkeiten bereiten. Aus all dem wertvollen Lehrgute, das dem sittlich-religiösen Erziehungszwecke gemäfs zulässig ist, sind nur solche Bildungsmittel zu wählen, die der jeweiligen Apperzeptionsstufe des Kindes entsprechen, Lehrstoffe, für welche der Zögling auf der betreffenden Entwickelungsstufe auch wirklich zahlreiche Apperzeptionshilfen besitzen kann.[1])

---

[1]) Der Unterricht folgt damit nur einem Zuge der göttlichen Pädagogie. Denn auch der erhabene Erzieher des ganzen Menschengeschlechts pflegt den Seinen nicht unvorbereitet und nur dann und insoweit himmlische Wahrheiten zu offenbaren, als sie für diese genügende apperzipierende Vorstellungen besitzen. „Als die Zeit erfüllet", als bei Juden und Heiden das Verständnis für die neue Heilsbotschaft angebahnt und die Sehnsucht nach dem Heilande mächtig geweckt war, sandte Gott seinen Sohn. Denn nun erst konnte sein Leben und seine Lehre eine so tiefgreifende, welthistorische Wirkung entfalten. Und spricht nicht dieselbe göttliche Weisheit aus den an seine Jünger gerichteten Worten des Herrn: „Ich habe euch noch viel zu sagen; aber ihr könnet's jetzt nicht tragen. Wenn aber jener, der Geist der Wahrheit, kommen wird,

Die Frage, welches denn diese Stoffe seien, hat Ziller[1] mit Hilfe eines psychologisch-historischen Lebenssatzes eben so genial als kurz und bündig zu lösen gesucht. Seine Schlufsfolgerung lautet: Die geistige Entwicklung des Kindes entspricht im grofsen und ganzen den Hauptmomenten in der Entwicklung seines Volkes oder der Menschheit. Von diesen Kulturstufen oder Epochen geben uns klassische Darstellungen ausreichende und zuverlässige Kunde. Indem wir nun das Kind im Unterrichte diese der Heils- oder Kulturgeschichte angehörenden Erzählungen in der gegebenen Aufeinanderfolge durchlaufen und durchleben lassen, bieten wir ihm für jede Entwicklungsstufe den geeignetsten, d. h. denjenigen Stoff, für den die meisten Apperzeptionshilfen bereit liegen. Demgemäfs stellt Ziller nun eine der allgemeinen und unsrer nationalen Kulturentwicklung folgende Reihe heils- und profangeschichtlicher „Gesinnungsstoffe" auf, von denen er annimmt, dafs sie der individuellen Entwicklung des Kindes und seinen Apperzeptionsstufen am besten entsprechen. Eine pädagogisch richtigere Auswahl des Bildungsstoffes als diese scheint in der That nicht möglich zu sein — sofern die Voraussetzung, von der Ziller ausgeht, sich als unumstöfsliche Thatsache erweist. Dürfen wir das von ihr behaupten? Besteht wirklich zwischen der menschheitlichen bez. nationalen und individuellen Entwicklung eine so weitgehende Übereinstimmung, dafs auf sie die Theorie von der pädagogischen Stoffauswahl gegründet werden kann?[2])

---

der wird euch in alle Wahrheit leiten"? So lange die Jünger noch befangen waren in den Anschauungen ihres Volkes von dem verheifsenen nationalen Messias, dem Könige der Juden, konnte der göttliche Meister ihnen nicht das ganze Geheimnis seiner Sendung anvertrauen. Erst nachdem sie in den Tagen der Ostern so vieles erlebt, was sie weder gehofft noch gefürchtet hatten, nachdem sie den Herrn haben leiden, sterben, auferstehen und gen Himmel fahren sehen, verstehen sie völlig seine Person, seine Bestimmung und Schicksal, jetzt schauen sie ihn im Lichte der alttestamentlichen Weissagungen, jetzt apperzipieren sie vollkommen, was erst ihnen dunkel war, wie dies so schön in der Rede des Petrus am ersten Pfingsttage zum Ausdruck gelangt.

Vgl. a. Goethe's Wort: „Der Mensch versteht nichts, als was ihm gemäfs ist. Daher ist es Pflicht, andern nur dasjenige zu sagen, was sie aufnehmen können." Wilh. Meisters Wanderjahre, Kap. III.

[1]) Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, 2. Aufl. S. 455 ff. Jahrb. d. Vereins f. wissensch. Pädag. VI (1874), S. 113. 116 ff. XIII (1881), S. 117 ff. Allg. Pädag. 2. Aufl., S. 215 ff. 260.

[2]) Rich. Staude gebührt das Verdienst, diese Frage zuerst einer eingehenden kritischen Besprechung unterzogen zu haben. S. Rein's Päd. Studien, 1880, 2. Heft. 1881, 2. Heft. 1888, 3. Heft. Vgl. a. v. Sallwürks Schrift: „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte" 1887.

Eine rein theoretische Erwägung dürfte von vornherein Bedenken gegen diese Annahme nahe legen. Wenn das Kind in einem gewissen Stadium seiner Entwicklung auf gleiche Stufe gestellt wird mit einem ganzen Volke, d. h. mit den erwachsenen Gliedern desselben als den jeweiligen Trägern der Kultur, so übersieht man die grofse Kluft, die allezeit zwischen dem Denken, Fühlen und Streben eines Kindes und den herrschenden Gedankenkreisen eines Erwachsenen bestehen wird. Mag es auch manche sittlich-religiöse Anschauung, manche Gefühle und Gedanken mit dem Geschlechte einer früheren Epoche gemein haben — des Unterscheidenden ist zu viel, als dafs beide mit Recht derselben Entwicklungsstufe zugewiesen werden könnten.

Sodann ist die Übereinstimmung zwischen der menschheitlichen und kindlichen Entwicklung doch nur unter der Voraussetzung denkbar, dafs der Einzelgeist sich der Hauptsache nach unter denselben äufseren und inneren Bedingungen allmählich entfaltet als die Menschheit auf den einzelnen Kulturstufen. Der Knabe, der z. B. in seine Patriarchen- oder Nomadenzeit eingetreten, müfste unter denselben gesellschaftlichen und Natureinwirkungen, in demselben sittlich-religiösen Gedankenkreise aufwachsen und derselben Beschäftigung sich hingeben, wie etwa die Familienglieder der Erzväter, wenn er auf der betreffenden Kulturstufe sich voll und ganz ausleben sollte. Und so müfsten auf jeder folgenden Stufe dem Kinde andere Lebens- und Entwicklungsbedingungen geboten werden, wenn es wirklich darauf angewiesen wäre, den menschheitlichen Kulturfortschritt im Kleinen durchzumachen und an sich zu erleben. Das ist nicht möglich. Das Kind unsrer Tage ist ein für allemal an einen bestimmten Lebenskreis gebunden, dem es nicht entzogen werden darf. Es wächst inmitten einer reichen Kultur auf, die gleichsam den Bildungserwerb aller vorausgehenden Jahrhunderte darstellt. Es ist umgeben von weit verwickelteren Verhältnissen, als die Urzeit sie darbot, von Menschen, die hinsichtlich ihres Bildungsgrades die gröfsten Unterschiede zeigen, dergestalt, dafs in gewisser Beziehung fast jede frühere Kulturstufe in ihnen vertreten ist. Die aufserordentlich mannigfaltigen und rasch wechselnden Kultureinflüsse, denen es somit ausgesetzt ist, machen sich aber keineswegs in planvoller Weise, etwa nach kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten, geltend. Vielmehr treten sie, den Bedürfnissen des täglichen Lebens entsprechend, in bunter Folge an das Kind heran. Seine Bildung hebt bald an dieser, bald an jener, bald an sehr verschiedenen Stellen gleichzeitig an und schreitet mehr

sprungweise, als in systematischer Ordnung fort.[1]) So lernt es z. B. unsre modernen Verkehrsmittel, unsre hochentwickelte Industrie in der Regel früher kennen, als die einfacheren Formen menschlicher Arbeit. Es wird vertraut mit christlichem Glauben und christlicher Gesinnung, noch bevor ihm die typischen Gestalten früherer religiöser Entwicklungsstufen vorgeführt werden können. Entfaltet aber sonach das geistige und leibliche Leben des Kindes sich unter wesentlich anderen Bedingungen, als das früherer Menschengeschlechter, so mufs auch die Annahme eines zwischen der menschheitlichen und individuellen Entwicklung bestehenden Parallelismus als sehr unwahrscheinlich bezeichnet werden.[2]) In der That dürfte es sehr schwer halten, zu dem geistigen Bilde jeder kindlichen Entwicklungsstufe ein entsprechendes Bild der allgemeinen menschheitlichen Entwicklung zu fügen. Man wird immer finden, dafs das Kind in gewisser Beziehung, z. B. hinsichtlich bestimmter Denkoperationen dem Volke der entsprechenden Kulturstufe voraus ist, in anderer Beziehung aber (man denke an gewisse Kunstfertigkeiten und praktische Erfahrungen) ihm weit nachsteht, dafs also ein gleichmäfsiges, übereinstimmendes Fortschreiten des Einzelnen und der Gesamtheit nicht stattfindet.[3])

Doch sehen wir zu, welche Thatsachen Ziller für die entgegengesetzte Annahme ins Feld führt. Er behauptet, dafs der Zögling hinsichtlich seines Verhältnisses zu einer gröfseren Gemeinschaft mit Hilfe des Unterrichtes folgende sittliche Entwicklungsstufen durchlaufe und seiner Natur gemäfs notwendig durchlaufen müsse.

1. Er unterwirft sich zunächst in reinem kindlichen Vertrauen einer Autorität; sodann müssen sich

2. im Umkreis dessen, was durch die Autorität beherrscht wird, seine eigenen Gedanken frei regen;

3. er mufs sich der Autorität durch freien Entschlufs unterordnen —

4. er mufs die höchste Autorität kennen und lieben, mufs

5. in ihrem Dienste arbeiten lernen zum Zwecke der sittlich-religiösen Durchbildung seines Innern wie

---

[1]) Strümpell, Psychol. Pädagogik, S. 161.

[2]) Der Versuch, das Kind gewissen Kultureinwirkungen künstlich zu entziehen, um es auf einer bestimmten Kulturstufe festzuhalten, verbietet sich als ein vergebliches Bemühen von selbst. Weder die Rousseau'sche Weltflucht, noch Jean Pauls „unterirdische Erziehung" können als annehmbare Vorschläge zur Lösung pädagogischer Fragen gelten.

[3]) Vergl. Strümpell a. a. O. S. 159 ff.

6. der gröfseren Gemeinschaft, der er angehören wird.

Dieser Entwicklung des Einzelnen in seinen Beziehungen zu einem gröfseren Gemeinwesen scheinen gewisse kulturgeschichtliche Stufen der allgemeinen sozialen Entwickelung zu entsprechen, wie sie in den Epochen der Heilsgeschichte besonders deutlich sich darstellen.[1])

An vorstehender Beweisführung mufs zunächst auffallen, dafs sie eine Übereinstimmung zwischen der allgemeinen und individuellen Entwicklung nur auf ethisch-sozialem Gebiete darzuthun sucht. Für die übrigen Gebiete des geistigen Lebens ist ein ähnlicher Beweis (von einzelnen schwachen Anläufen hierzu abgesehen) nicht geliefert worden. Und doch schwebt ohne einen solchen die ganze Kulturstufentheorie in der Luft, so gewifs der Begriff Kultur mehr umfafst als das sittliche Verhältnis des Einzelnen zur Gesellschaft. Sodann unterliegt es sehr erheblichem Zweifel, ob es möglich sei, innerhalb der sittlich-religiösen Entwicklung des Kindes eine gröfsere Anzahl scharf von einander sich abhebender Stufen festzustellen.[2]) Eine sorgfältige, unbefangene Beobachtung zeigt uns vielmehr, wie schwankend und unbestimmt gerade in dieser Hinsicht das jugendliche Geistesleben ist, wie es eines einheitlichen Gepräges, eines beharrlichen Wollens entbehrt. Zu allen möglichen ethischen Verhaltungsweisen liegen früh schon die Anfänge vor, und was Ziller nach einander auftreten läfst, ist meist gar nicht auf eine bestimmte Stufe beschränkt, sondern entwickelt sich gleichzeitig mit und neben einander. So wird dem Kinde, das reflexionslos sich seinen menschlichen Autoritäten unterwirft, gewifs früh schon auch eine Ahnung von der Gebundenheit seines Willens an die höchste Autorität aufgehen. Und wenn es beiden — unfrei oder frei — gehorcht, arbeitet es da nicht bereits in ihrem Dienste an der sittlichen Gestaltung seines Innern? Wer möchte ferner den Zeitpunkt genau bestimmen, da der Zögling von der 1. zur 2. Entwicklungsstufe übergeht, da also die eigenen Gedanken im Umkreis dessen, was durch die Autorität beherrscht wird, frei sich regen? Wer vermöchte anzugeben, von wann an er sich der höchsten Autorität durch freien Entschlufs unterordnet? Wechseln nicht oft in ihm die verschiedensten ethischen Verhaltungsweisen je nach seiner augenblicklichen Gemütsverfassung, den äufseren Umständen, die ihm das sittliche Handeln erleichtern oder erschweren? Wohnen nicht selbst bei dem wohlunterrichteten und

---

[1]) S. die weitere Ausführung i. Jahrb. d. V. f. w. P. XIII (1881), S. 118.

[2]) Vgl. hierzu unsre auf S. 49—50, 61, 66—67 gegebene Darstellung.

wohlerzogenen Kinde auf lange hinaus noch eudämonistische und streng-ethische Gesinnungen friedlich bei einander? Diese Unstetigkeit des kindlichen Wollens, dieser Mangel eines einheitlichen Strebens gestattet uns nicht, in dem ethischen Entwicklungsgange des Zöglings vom 6.—14. Jahre eine ganze Reihe von Marksteinen und Wendepunkten zu erkennen. Wir werden ja wohl die Richtung des ethischen Fortschritts im allgemeinen bestimmen und vielleicht in dieser Beziehung — wie in der auf S. 41 ff. gegebenen Skizze geschehen — zwischen dem frühen und späten Knabenalter einen wesentlichen Unterschied nachweisen können. Aber für die 8 Schuljahre des Volksschülers 6 oder wohl gar 8 ethische Entwicklungsstufen feststellen zu wollen, scheint uns ein vergebliches Bemühen zu sein.[1]

Doch selbst den Fall gesetzt, eindringender psychologischer Untersuchung gelänge künftig das Unwahrscheinliche, so fragt es sich sehr, ob sie jene Stufen inhaltlich genau wie Ziller bestimmen würde. Denn das unterliegt wohl keinem Zweifel, dafs dessen ethisch-soziale Kulturstufen zum Teil weit über das Kindesalter, über die Schulzeit des Volksschülers hinausgehen. Wie mancher Mensch lernt es sein Lebtag nicht, sich einer Autorität durch freien Entschlufs unterzuordnen! Und bestätigt nicht die tägliche Erfahrung, dafs die Liebe zur höchsten Autorität in der Regel noch nicht die herrschende Gesinnung des Knabenalters ist, dafs der Erzieher vielmehr sich vorläufig gern mit einem minder freien Gehorsam des aus der Volksschule scheidenden Zöglings begnügt, wenn diesem nur überhaupt Gott eine Macht des Gemüts geworden ist? Die

[1]) In einem sehr lesenswerten Aufsatze der Sächs. Schulzeitung (1887, S. 128 ff.) hat Hartmann versucht, für die Zeit vom 6.—14. Jahre wenigstens 4 Entwicklungsstufen des Zöglings nachzuweisen. Allein, so wertvoll seine Darlegung im einzelnen auch ist, so scheint sie doch noch zu sehr im Banne der Ziller'schen Kongruenzhypothese zu stehen, als dafs sie allenthalben den Thatsachen gerecht würde. Wir vermögen wenigstens nicht zuzugeben, dafs gerade das 9. und 10. Lebensjahr die Stufe der Unterordnung des Einzelwillens unter einen berechtigten Gesamtwillen sei und dafs der Zögling des 13. und 14. Jahres sich in seinem Handeln bereits durch die sittlichen Ideen bestimmen lasse. — Vogt unterscheidet nur 3 ethische Entwicklungsstufen des Individuums, die er also charakterisiert: Gebundenheit an eine fremde Autorität, freie Bewegung unter der Autorität des Gesetzes und Selbstautorität oder Herrschaft der Ideen. (Erläuterungen z. Jahrb. d. V. f. w. P. XVI, S. 40.) Wir können ihm hierin vollständig beistimmen — unter dem Vorbehalte, dafs die 3. dieser Entwicklungsstufen (Herrschaft der Ideen!) jenseits der Schulzeit der meisten Zöglinge liegt. Für die Zeit vom 6.—14. Lebensjahre würde er dann mit uns nur 2 Entwicklungsstufen annehmen.

sittliche Freiheit endlich, derzufolge der Mensch bewufst und planvoll an der eigenen ethischen Durchbildung wie an der Verwirklichung der beseelten Gesellschaft arbeitet, werden wir nimmer beim Knaben, sondern im besten Falle beim heranreifenden Jünglinge und Manne suchen dürfen. Man halte uns nicht ein, dafs der Zögling doch an der Hand von idealen Gestalten sich in höhere sittliche Entwicklungsstufen hineinleben könne und müsse. Gewifs kann und soll er das. Aber damit ist noch nicht gesagt, dafs die Gedanken und Gesinnungen, die er so kennen lernt, in ihm sofort zu herrschenden werden und infolge des Unterrichts werden müssen, dafs mit dem phantasierenden Durchwandern der höchsten menschheitlichen Kulturstufe nun notwendig auch der Zögling dieselbe ethische Entwicklungsstufe erreicht. Der Grad der ethischen Wirksamkeit des Lehrstoffes ist eben an gewisse psychische Bedingungen gebunden, die keine Erziehung und kein Unterricht vorzeitig schaffen kann. Wenn z. B. die Bedingungen für die Herrschaft der ethischen Ideen, für die sittliche Freiheit nach unsrer auf S. 73 ff. gegebenen Darstellung erst im Jünglings- und Mannesalter sich vorfinden, so wird auch der wertvollste Unterrichtsstoff vor dieser Zeit nur Keime und Ansätze zu jener sittlichen Willensverfassung erzeugen, nimmermehr aber die höchste ethische Entwicklungsstufe ins Knabenalter rücken und so die Bildung des Zöglings ganz wesentlich verfrühen können.

Steht es demnach fest, dafs für die meisten Zöglinge die letzten Stufen der individuellen Entwicklung jenseits der Schulzeit liegen, und soll der Bildungsstoff für jede Entwicklungsstufe des Einzelnen der entsprechenden Kulturstufe des Volkes entlehnt werden[1]) — so dürfen gewisse Stoffe, und zwar gerade die wertvollsten und unentbehrlichsten, in der Volksschule überhaupt nicht auftreten. Das würde auf theoretischem Gebiete vielleicht sich verantworten lassen, nimmer aber auf dem praktischen Gebiete sittlich-religiöser Gesinnungen. Denn wenn der Zögling der Volksschule auch nicht bis zu den Höhen der Kunst und Wissenschaft geleitet und erhoben werden kann, so soll doch seiner Erkenntnis dessen, was not ist zur Seelen Seligkeit, nichts Wesentliches fehlen. Auch er soll dem Ideale eines reinen, sittlich-religiösen Charakters entgegen geführt werden. Dazu gehört aber, dafs er sich einlebe in die reiferen Gedanken und

[1]) Ziller sagt: „Die Gesinnungsstoffe . . . . sind ausdrücklich auf die Übereinstimmung unter den beiden Entwickelungsreihen berechnet.“ Allg. Pädagogik, 2. A. S. 180.

reineren Gesinnungen, in die Heilswahrheiten, wie sie die letzten und höchsten Kulturstufen seines Volkes ihm darbieten.

Wir sahen: Es ist nicht erwiesen und vielleicht gar nicht erweisbar, dafs der Einzelne genau dieselben Entwicklungsstufen durchlebe, als das Volk (von der Menschheit ganz zu schweigen).[1] Sicher ist aber, dafs die sittliche Entwicklung des Zöglings, auch bei dem besten Unterrichte, mit dem 14. Jahre noch nicht abschliefst. Folglich kann die Auswahl des Bildungsstoffes nicht auf die behauptete Übereinstimmung der allgemein menschlichen und der Einzelentwicklung sich gründen, da sonst dem Volksschüler gerade die wertvollsten Kulturstoffe vorenthalten werden müfsten. — —

Ist uns hiernach nicht vergönnt, aus einem allgemeinen psychologisch-historischen Erfahrungssatze die Apperzeptionsstufen des Kindes kurzerhand abzuleiten, so bleibt uns nur übrig, durch eingehende Untersuchung der Bedingungen, unter denen der Bildungsstoff am besten apperzipiert wird, die oben gestellte Frage zu lösen. Zunächst versteht sich wohl von selbst, dafs der Lehrstoff der kindlichen Erfahrung überhaupt nahe liegen mufs. Er mufs, da diese im heimatlichen Boden, im Leben des eigenen Volkes wurzelt, den nationalen Gedankenkreisen entnommen sein oder wenigstens mit den nationalen Interessen, Gesinnungen und Vorstellungen in inniger Verbindung stehen.

---

[1]) Dafs zwischen der allgemein menschlichen und der individuellen geistigen Entwickelung eine grofse Ähnlichkeit bestehe, ist seit dem vorigen Jahrhunderte ein Lieblingsgedanke philosophierender Geister, der auf den ersten Blick ja viel Ansprechendes enthält. Liegt es doch nahe, das Gesetz von der Kongruenz der Ontogenese und Phylogenese, das gegenwärtig in den Naturwissenschaften eine so bedeutende Rolle spielt, auch auf das Gebiet geistigen Lebens zu übertragen. Allein, Analogieschlüsse haben keine bindende Beweiskraft. Als geistreiche Vergleichung, als Bild, als Mittel lebendiger Veranschaulichung wird der Kongruenzgedanke auf kulturhistorischem Gebiete wohl unbedenklich passieren können. Wo es sich aber darum handelt, praktische, entscheidende Forderungen von ihm abzuleiten, ihn zur Grundlage eines didaktischen Prinzips zu machen, da wird man genauer und strenger ihn auf seine Richtigkeit prüfen müssen.

Und wenn sich eingehender Untersuchung nun ergiebt, dafs man nur in beschränktem Sinne von einem Parallelismus zwischen der allgemeinen und Einzelentwicklung reden dürfe, dafs die Übereinstimmung zwischen beiden durchaus keine so weitreichende und durchgreifende ist, als man bisher anzunehmen geneigt war, so erscheint es bedenklich, auf so schwankem Grunde die Lehre von der Auswahl des Bildungsstoffes aufbauen zu wollen.

Es mufs ein Stoff sein, der das Kind wohl scheinbar in fremde Regionen versetzt, aber im Grunde es doch zurückführt auf das Feld seiner liebsten Vorstellungen, seiner alltäglichen Bedürfnisse und Erfahrungen. Solche Stoffauswahl setzt voraus eine gründliche Analyse des nationalen Gedankenkreises, eine genaue Kenntnis der bleibenden, unbedingt wertvollen Güter der nationalen Kultur.

Von dem Inhalte der letzteren aber kann nicht alles zu jeder Zeit und in gleicher Weise dem Kinde dargeboten werden. Wir sahen bereits, wie seine allmähliche Entwicklung der pädagogischen Unterweisung Schranken setzt, die ungestraft nicht übersprungen werden können. Wie der Kreis seiner äufseren Erfahrung nach jahrelanger Arbeit erst zu einem gewissen Abschlufs gelangt, so nimmt auch die Weite seines Bewufstseins, die Fähigkeit, Vorstellungsganze zu erfassen und festzuhalten, sehr allmählich nur mit jener Geistesarbeit zu. Der Entwicklungsstufe, auf welcher der Zögling nur in Anschauungen zu denken vermag, folgt eine andere, wo es ihm gerade Freude macht, über die verwirrende Mannigfaltigkeit der Einzeldinge sich abstrahierend zu erheben zum allgemeinen Gesetz, zu Regel und Begriff. Vom Ideal schreitet er fort zur Idee, von der phantasiemäfsigen zur verständigen und vernünftigen Weltauffassung. Was ihm anfangs als historische Thatsache erschien, wird ihm später zum poetischen Bild. Gewisse Erfahrungen und Gemütszustände — man denke an die ästhetischen Totalgefühle, die der Würdigung von Kunstwerken entspringen, an die auf das Geschlechtsleben bezüglichen Gedanken und Gefühle, an das Interesse für schwierige politische Fragen der Gegenwart — sie stellen sich erst am Ende der jugendlichen Entwicklung ein. Und so ist des Zöglings Apperzeptionsfähigkeit eine verschiedene je nach dem Umfange und Inhalte der aufserhalb der Schule gewonnenen Erfahrung und der Stufe der Geistesthätigkeit, zu der er sich erhoben. Auf diese Eigentümlichkeit der kindlichen Natur, auf die gesetzmäfsige Entwicklung des Kindesgeistes aber mufs der Unterricht Rücksicht nehmen bei der Auswahl seiner Bildungsstoffe, damit sie der jeweiligen Fassungskraft und dem Interesse des Zöglings entsprechen. Er darf nicht Stoffe bieten, für deren Verständnis letzterem die erforderlichen äufseren oder inneren Erfahrungen zur Zeit noch abgehen und abgehen müssen, oder deren Form eine höhere geistige Reife voraussetzt, als der Zögling besitzt. Er hat sich anzuschliefsen an die beim Kinde vorhandene Geistesstufe, um es auf Grund des anzueignenden Lehrstoffes allmählich über jene Stufe zu erheben.

So wichtig vorstehende didaktischen Bestimmungen für die Auswahl des Lehrstoffes im allgemeinen auch sind, so reichen sie doch offenbar nicht aus zur Lösung der Frage, was denn nun den einzelnen Schuljahren an Lehrgut zuzuweisen, wie dieses auf die ganze Bildungszeit zu verteilen und anzuordnen sei. Wir gewinnen, wenn wir den feststehenden Faktor der gesetzmäfsigen Entwicklung des Kindesgeistes allein in Betracht ziehen, für die Zeit vom 6.—14. Jahre höchstens zwei, nicht aber die gesuchten acht Apperzeptionsstufen. Diese Thatsache legt aber die Vermutung nahe, dafs die einzelnen Apperzeptionsstufen des Kindes überhaupt nicht ausschliefslich von den in seiner Entwicklung gegebenen unveränderlichen Faktoren, sondern ebensosehr von dem Inhalte des Bildungsstoffes abhängen, den der Unterricht bietet. Sie sind nicht etwas ausschliefslich Angeborenes, sondern sie können zum Teil wenigstens künstlich erzeugt werden. Oder besser: Innerhalb der an unabänderliche Gesetze gebundenen Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes vermag der Unterricht den gegebenen psychischen Bedingungen gemäfs Apperzeptionsstufen zu schaffen, so gewifs die Fähigkeit zu apperzipieren wesentlich abhängt von den bereits erworbenen Gedankenkreisen. Apperzeptionsfähigkeit aber erzeugt der Unterricht durch eine solche Anordnung der Lehrstoffe, dafs das Vorhergehende immer das Nachfolgende verständlich macht, „dafs mit möglichst gröfstem Vorteil jedes Vorangehende dem näher oder entfernter Nachfolgenden die Disposition des Schülers zubereitet“.[1]) Das geschieht am natürlichsten und vollkommensten durch Befolgung des historischen Prinzips, durch Gruppierung des Stoffes mit Rücksicht auf die geschichtliche Entwicklung, die ein bestimmter Teil des nationalen Gedankenkreises genommen hat. „Allermeist enthält das der Sache nach Frühere den Schlüssel zu dem Späteren, und es führt das Verfolgen der Entwicklung eines Gegenstandes am einfachsten zum Verständnisse desselben.“[2]) Indem das Kind von Stufe zu Stufe dem nationalen Kulturfortschritte oder den Thatsachen der Heilsgeschichte nachgeht, empfängt es in der That auf jeder derselben zahlreiche Vorstellungen, die das Neue

---

[1]) Herbart, Psychologie als Wissenschaft II, 226. Stoy, Encyklopädie, S. 67 ff., 81. — Was an dem viel zitierten und oft genug mifsverstandenen Satze: „Aller Unterricht schreite lückenlos fort!“ Wahres ist, kommt in obiger Forderung zu seinem Rechte.

[2]) Willmann, Didaktik als Bildungslehre Bd. II, 214. Vgl. a. Kármán in Rein's Päd. Studien 1888, S. 201.

der nächsten Stufe vorbereiten, die es zum Teil erschliefsen lassen oder mindestens in die rechte Beleuchtung rücken, in den rechten inneren Zusammenhang mit dem Vorhergehenden bringen. Alles, was auf der einen Stufe gelernt wird, dient sogleich als starke Aneignungshilfe auf dem Stoffgebiete der nächsthöheren Stufe; das Gewordene erklärt das Werdende. Eine glücklichere Anordnung des Stoffes zum Zwecke möglichst gründlicher und vielseitiger Apperzeption als die erwähnte kann kaum gedacht werden. Mit ihrer Hilfe läfst sich allerdings, wie es scheint, jedem Schuljahre ein Kulturstoff zuteilen, für den die günstigsten Apperzeptionsbedingungen vorliegen, durch sie können innerhalb der dem Kindesgeiste gesetzten Schranken gewisse Apperzeptionsstufen geschaffen werden.[1]) In der Stoffauswahl nach historischen Gesichtspunkten kommt das Berechtigte in Zillers Kulturstufentheorie zur Geltung.[2])

Wie durch die zweckmäfsige Aufeinanderfolge der Bildungsstoffe, so kann endlich auch durch die rechte Auswahl und Anordnung dessen, was n e b e n einander getrieben wird, die Apperzeptionsfähigkeit des Zöglings erhöht werden. Es leuchtet ein, dafs eine gleichzeitige, nach verschiedenen Gesichtspunkten erfolgende Behandlung desselben Gegenstandes in verschiedenen Fächern oder die Heranziehung solcher Objekte und Thatsachen, die zu ihm in enger Beziehung stehen, die geistige Aneignung wesentlich erleichtern mufs. Es wirken alsdann die auf dem einen Wissensgebiete erworbenen Vorstellungen und Interessen auf dem benachbarten Gebiete als apperzipierende Kräfte, welche das Neue als relativ Bekanntes im Bewufstsein festhalten. Sie fördern, indem sie vielleicht für gewisse Thatsachen die Bedingungen, für gewisse rätselhafte Erscheinungen eine ausreichende Erklärung darbieten und das Bild des Neuen vervollständigen helfen, eine tiefere Erfassung desselben. Sie thun das aber um so zuverlässiger, als sie nicht nach Jahren, gehemmt durch andere, disparate Vorstellungen und Interessen, sondern sofort und mit unverminderter Kraft hervortreten. So entsteht jenes einheitliche Gepräge der jeweiligen Gedanken- und Gefühls-

[1]) Diese fallen jedoch keineswegs stets zusammen mit wirklichen Entwicklungsstufen des Kindes. Letztere begreifen vielmehr immer mehrere der ersteren in sich.

[2]) Doch wird der Schüler nicht die Kulturstufen „durchmachen und durchleben" im strengen Sinne des Worts, sondern nur sich in sie vertiefen, um die historischen Thatsachen mit Hilfe der Phantasie möglichst lebendig sich vorzustellen, gründlich zu verstehen und mit den Gefühlen herzlicher Teilnahme zu verknüpfen. Will man solch gründliches und gefühlswarmes Erfassen des Bildungsstoffes ein „Durchleben" desselben nennen, so haben wir nichts dawider.

kreise, das als die rechte Stimmung der geistigen Aneignung besonders günstig ist (s. S. 38). Es empfiehlt sich sonach eine derartige Auswahl des neben einander zu behandelnden Lehrstoffes, dafs auf jeder Stufe möglichst viel verwandte oder zu einander gehörige Bildungsinhalte zu einheitlichen Gedankenkreisen verknüpft werden können. —

Fassen wir nun die Forderungen zusammen, die sich hinsichtlich des Objektes der Apperzeption ergaben. Im allgemeinen gilt die Weisung: Biete dem Kinde stets solche Stoffe, für deren gründliche Aneignung in ihm eben die günstigsten Bedingungen vorhanden oder leicht zu schaffen sind.

Wie geschieht das?

1. Es müssen solche Stoffe gewählt werden, die der kindlichen Erfahrung überhaupt und damit dem Volksbewufstsein nahe liegen, nationale Kulturstoffe.

2. Sie müssen hinsichtlich des Inhaltes und der Form auf gewisse Eigentümlichkeiten der geistigen Entwickelung des Kindes Rücksicht nehmen.

3. Sie sind so anzuordnen, dafs jeder Stoff dem folgenden zahlreiche starke Apperzeptionshilfen schafft = historische Folge der Kulturstoffe. (Gesetz der Propädeutik).

4. Die neben einander zu behandelnden Stoffe sind so zu wählen, dafs auf jeder Stufe möglichst viel verwandte oder zu einander gehörige Bildungsinhalte zu einheitlichen, gröfseren Gedankenkreisen verknüpft werden können. (Gesetz der Konzentration.)

Soweit die gleichzeitige Verwirklichung vorstehender Forderungen unüberwindlichen Schwierigkeiten und Widersprüchen nicht begegnet, behalten sie gleichmäfsig Giltigkeit. Und in der That werden sie einander in den meisten Fällen nur unterstützen und bestätigen. Indessen ist doch wohl die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, dafs unter Umständen eine oder die andere Forderung mit den übrigen in Widerstreit gerät. Es kann dem historischen Prinzip zulieb ein Stoff gewählt werden, der nach Inhalt und Form dem Kinde einer gewissen Entwicklungsstufe zu viel zumutet. Oder der ungleiche historische Fortschritt in den einzelnen Zweigen der Kultur läfst eine Konzentration des Unterrichts nicht zu. Und auch der Fall ist denkbar, dafs bei Verwirklichung der 3. und 4. Forderung der Bildungsgehalt des Lehrstoffes nicht ganz zu seinem Rechte käme. In

all diesen Fällen gilt es, die eine Forderung durch die andere, soweit nötig, zu beschränken,[1]) über den Spezialweisungen den obersten Grundsatz nicht aus den Augen zu verlieren. Das bezieht sich namentlich auf die beiden letzten Imperative, während die beiden ersten, welche den gegebenen unabänderlichen Thatsachen Berücksichtigung sichern, einer Einschränkung nicht unterzogen werden können. — —

Es kann nicht unsere Aufgabe sein, den im Vorstehenden entwickelten Grundsätzen gemäfs hier einen vollständigen Stoffplan auch nur für eine einzige Schulgattung zu entwerfen. Nur einige praktische Folgerungen seien uns im Anschlusse an jene allgemeinen Forderungen gestattet.

Fragen wir, welche historischen Gesinnungsstoffe nicht blofs aus sittlich-religiösen, sondern auch aus psychologischen Gründen einen Platz im Lehrplane jedenfalls einzunehmen haben, so nennt uns die Überlieferung an erster Stelle die Geschichten der heiligen Schrift. Und das mit Recht. Denn ihre Gestalten stehen unsrem Volksbewufstsein nahe, wie wenige andre, ihre Gedanken sind verknüpft mit unseren heiligsten Gefühlen und Überzeugungen. So lange unser Volk in der heiligen Schrift die Quelle seines Glaubens sieht, so lange es sich gleich den Vätern an dem Vorbilde ihrer heiligen Männer erbaut, so lange werden auch biblische Anschauungen und Gesinnungen, biblische Gedanken und Lebensgrundsätze — selbst in der ihnen eigentümlichen sprachlichen Form — den Kern unsres nationalen Gedankenkreises ausmachen. Die Heilsgeschichten sind — so fern sie auch deutschem Lande zu liegen scheinen — doch nationale Kulturstoffe im besten Sinne des Worts. Dafs sie im Vordergrunde des Volksschulunterrichtes zu stehen haben, darüber herrscht allgemeine Übereinstimmung. Nur darin gehen die Meinungen auseinander, in welcher Ordnung sie zu durchlaufen seien: ob in konzentrischen Kreisen oder in gerader Linie, ob die Heilsgeschichte in ihren Epochen der Hauptsache nach nur einmal vorzuführen, oder ob jede Erzählung wiederholt darzubieten sei.

Das Gesetz der Propädeutik fordert unzweifelhaft ein Fortschreiten nach historischen Gesichtspunkten, ein allmähliches Durchwandern des Stoffes dem geschichtlichen Gange der Heilsentwicklung gemäfs. Dieses Verfahren gewährt die Füglichkeit, dem Kinde stets grofse, zusammenhängende historische Stoffe, einheitliche, geschlos-

---

[1]) In ähnlichem Sinne spricht sich auch Willmann aus a. a. O. 214.

sene Geschichtsganze vorzuführen.[1]) Da wird es nicht an der Hand zahlreicher isolierter Geschichten fortdauernd aus einem Gedankenkreise in den andern geworfen, sondern der innere Zusammenhang, der zwischen den Personen und Ereignissen derselben Heilsepoche besteht, die Gleichartigkeit der sie begleitenden äußeren Umstände, der landschaftlichen Umgebung, der Sitten und Gebräuche, der Lebensbedingungen u. a. ermöglicht dem Kinde, sich bald in die ihm fremde Welt einzuleben. Sind es doch dieselben religiösen Gesinnungen und Anschauungen, dieselben gesellschaftlichen Verhältnisse und Gewohnheiten, dieselben Orte und Kulturzustände, die in den einzelnen Erzählungen immer und immer wiederkehren. Und wie oft und natürlich bietet sich Gelegenheit zu Vergleichungen, zu Rück- und Vorblicken, zur Vervollständigung und Wiederholung des bereits Gelernten! Immer schreitet der Unterricht vorwärts und giebt doch nie völlig Neues. Mit einem Worte: Große, einheitliche Geschichtsstoffe schaffen in den zahlreichen verwandten Vorstellungen, die sie wecken, die günstigsten Bedingungen für ihre erfolgreiche Apperzeption. Dazu kommt noch, daß der nach Geschichtsepochen fortschreitende Religionsunterricht dem Schüler genügende Zeit läßt, den Lehrstoff sich gründlich anzueignen. Es liegt ihm ja nicht daran, den Stoff in ein oder zwei Jahren um jeden Preis „durchzumachen“; daß dieser während der Schulzeit überhaupt und jedenfalls geistiges Eigentum des Zöglings werde, das ist seine Aufgabe. Indem er somit langsam vorwärts geht, ermöglicht er ein gründliches Verweilen bei den einzelnen Geschichten, ein tieferes Eindringen in dieselben. Das Kind er-

---

[1]) Solche große, einheitliche, klassische Stoffe scheinen unseren an der Zersplitterung des Bildungsmaterials vielfach krankenden Lehrplänen besonders not zu thun. Sieht doch Geibel, dem wir so manch beherzigenswertes Wort über Erziehung und Unterricht verdanken, in dem bunten Allerlei derselben und dem flüchtigen Durchkosten heterogener Stoffe geradezu einen Krebsschaden moderner Bildung.

„Das ist der Bildung Fluch, darin wir leben,
Daß ihr das Beste untergeht im Vielen;
Mit jedem Elemente will sie spielen
Und wagt sich keinem voll dahinzugeben.
Kaum winkt ihr rechts ein Kranz, danach zu streben,
So reizt ein neuer sie, nach links zu schielen.
Von Zweck zu Zweck gelockt, von Ziel zu Zielen,
Als Falter schwärmt sie, statt als Aar zu schweben.“ —

„Nicht zu früh mit der Kost buntscheckigen Wissens, ihr Lehrer,
Nähret den Knaben mir auf; selten gedeiht er davon.
Kräftigt und übt ihm den Geist an wenigen würdigen Stoffen,
Euer Beruf ist erfüllt, wenn er zu lernen gelernt.“

langt Zeit, nicht blofs die Heilsthatsachen an und für sich sicher aufzufassen, sondern auch von dem kulturgeschichtlichen Hintergrunde derselben, von den Bedingungen menschlichen Handelns sich ein anschauliches Bild zu machen. Es kann versuchen, den Beweggründen und Absichten der handelnden Personen nachzugehen, ihre Gedanken und Gefühle zu erkennen und so den geschichtlichen Ereignissen ein tieferes Verständnis abzugewinnen. Indem es sich so hineinversetzt in fremdes Denken und Streben, pflegt es einen Umgang mit historischen Personen, aus dem leicht ein starkes teilnehmendes Mitfühlen, ein lebendiges Interesse entspringt. Es ist unsre auf langjähriger Erfahrung beruhende Überzeugung, dafs solche tiefe, gemütvolle Erfassung der Heilsgeschichte bei der ruhelosen Hast, mit welcher der Unterricht nach „konzentrischen Kreisen“ in der Regel vorwärts schreitet und schreiten mufs, nicht möglich ist. Und schon diese von vielen gewissenhaften Lehrern bestätigte Thatsache, dafs in ein oder zwei Jahren sich nimmermehr der wesentliche Inhalt der heiligen Geschichte der zarten Jugend geistig aneignen, geschweige denn in Herz und Gemüt überführen lasse, spricht für eine Verlängerung und Erweiterung des biblischen Geschichtskursus, für die Beseitigung oder Modifikation der konzentrischen Kreise.

Wohl macht man für das wiederholte Auftreten eines und desselben Geschichtsstoffes die Erfahrung geltend, dafs so derselbe sich fester einpräge, und was das erste Mal dem Kinde dunkel geblieben sei, dem erschliefse sich vielleicht das nächste Mal das rechte Verständnis. Allein wir fürchten, dafs auf diese Weise nur fest (und zwar mechanisch) eingeprägt, nicht aber besser apperzipiert werde. Denn es ist eine psychologische Thatsache, dafs eine nur oberflächliche Auffassung des Neuen in der Regel das Interesse für dasselbe tötet. Was man schon einmal, aber nicht recht gelernt hat, das hat des Reizes zu wenig und der bekannten Elemente zu viel, als dafs es die Aufmerksamkeit lange fesseln könnte: hier bleibt die rechte Apperzeption aus, oder eine sehr oberflächliche vollzieht sich, nicht weil der Stoff zu viel, sondern weil er zu wenig Neues bietet. Da fehlts dem Kinde an der nötigen geistigen Arbeit, an dem freudigen Gefühl des Fortschreitens und damit auch an der gemütvollen Erfassung des Stoffes. Jean Paul bemerkt einmal im Hinblick auf den ruhelosen Verkehr der Grofsstadt: „Man wird nur gegen den Menschen gleichgiltig, wenn man ihn oft und nicht recht sieht, wenn man mit vielen umgeht, ohne mit einem recht bekannt zu sein.“ Sollte das nicht auch gelten von jenen historischen Personen, die nach „konzentrischen

Kreisen“ alljährlich oder alle zwei Jahre in bunter Reihe über die Schwelle des kindlichen Bewufstseins eilen? Sollten nicht manchem Schüler die idealen Gestalten unsrer biblischen und vaterländischen Geschichte deshalb so erschreckend gleichgiltig sein, weil er mit zu vielen nach einander umging, „ohne mit einer derselben recht bekannt zu sein?“ Lieber eine Sache einmal, aber gründlich sich aneignen, als wiederholt, aber ohne tieferes Interesse mit ihm sich beschäftigen! Was in dem Zögling eine Macht werden, was mit seinen liebsten Gedanken und Gefühlen innig verschmelzen soll, das darf nicht flüchtig, wie die Bilder eines Kaleidoskop und nicht isoliert an seiner Seele vorüberziehen, das mufs lange und anhaltend ihn beschäftigen.

Je gründlicher und erfolgreicher sich aber der Zögling in die Entwicklungsstufen des Reiches Gottes vertieft, destomehr kommt noch ein weiterer Vorzug des in gerader Linie fortschreitenden biblischen Geschichtsunterrichts zur Geltung: mit desto gröfserem Vorteil „bereitet jedes Vorangehende dem näher oder entfernter Nachfolgenden die Disposition des Schülers zu.“ Bilden doch vielfach die religiösen Anschauungen der früheren Epochen, die in letzteren verwirklichten Heilsgedanken Gottes den Schlüssel zum Verständnis der späteren Stufen religiösen Lebens, der grofsen Heilsthaten des göttlichen Erziehers. Gilt doch insbesondere das alte Testament als eine unentbehrliche Vorstufe des Christentums, als ein Zuchtmeister auf Christus. „Die Bilder des alten Testaments werden zu Vorbildern gegenüber dem neuen Testament. In Israels Priestertum, in seinem Königtum und Prophetentum konzentriert sich das alttestamentliche Vorbild auf Christus.[1]) Durch diese Typen ist das alte Testament gleichsam eine Elementarschule zum Verständnis Christi und seines Werkes. Wie könnte das heilige Versöhnungswerk plastischer, anschaulicher dargestellt werden, als durch den ganzen Opferdienst des Priestertums, wie könnte die allumfassende Stellung Christi als des Herrn zu seinen Jüngern und zu der Welt fafslicher ausgesprochen werden, als unter dem Bilde des Königs im Reiche Gottes? Darum redet das neue Testament fast durchweg in alttestamentlichen Bildern, wenn es vom neutestamentlichen Wesen redet. . . . . Das neue Testament kann ja gar nicht anders als in alttestamentlichen Ausdrücken reden; denn das alte Testament ist das Lexikon des neuen, dorther werden die Worte, die Bilder, die Begriffe, die

[1]) Siehe den schönen und überzeugenden Nachweis hierfür in Max Frommels „Charakterbildern zur Charakterbildung“, denen wir vorstehendes Zitat entnehmen. (S. 38 ff.)

ganze Sprache entlehnt, aber alles im Geist und in der Wahrheit, erfüllt durch das Wesen, dessen Schatten und Vorbild im alten Testamente ist." Ist dem so, so wird offenbar der Schüler am tiefsten in den Lehrgehalt des neuen Testaments eindringen, der durch längeres Verweilen bei den alttestamentlichen Geschichten mit dem Inhalte und Geiste derselben vertraut worden ist, leichter und sicherer jedenfalls als das Kind, das in raschem Wechsel durch die verschiedensten Epochen der Heilsgeschichte geführt wurde und in dessen Geiste sich die verschiedensten religiösen Auffassungen früh schon vermischt haben. —

Erscheint aus den soeben dargelegten Gründen die Anordnung des biblischen Geschichtsstoffes nach historischem Prinzip als die richtige, so liegt uns doch ob, bevor wir endgiltig uns entscheiden, einige unsrer Annahme entgegenstehende Bedenken zu prüfen, die aus anderen, nicht minder richtigen Grundsätzen abgeleitet werden. Man sagt, dafs unsre Stoffanordnung zu wenig auf die Fassungskraft des Kindes Rücksicht nehme, dafs sie ihm gewisse Geschichten zu einer Zeit darbiete, da für dieselben die rechte Apperzeptionsfähigkeit noch nicht vorhanden sei. Nun mag es ja wohl vorkommen, dafs dem Kinde für das tiefere Verständnis gewisser historischen Thatsachen und Heilswahrheiten zur Zeit entweder die erforderliche innere Erfahrung oder die nötige Reife und Schärfe des Urteils abgeht. Solchem Mangel vermag aber auch der nach konzentrischen Kreisen fortschreitende Unterricht nicht abzuhelfen. Denn wir haben es hier mit Bedingungen der Apperzeption zu thun, die nicht plötzlich, über Nacht, oder in 1 oder 2 Jahren sich einstellen, sondern die erst nach einem viel längeren Zeitraume, auf der nächsten Entwicklungsstufe zu erwarten sind. Wofür also das Kind zur Zeit noch nicht reif ist, das wird man nicht im „nächsten Kursus oder konzentrischen Kreise", sondern viel später, vielleicht am Ende der Schulzeit zu behandeln haben. Und so empfiehlt es sich, mindestens im letzten Schuljahre dem biblischen Geschichtsunterrichte eine zusammenfassende Wiederholung der Heilsgeschichte, verbunden mit der Lektüre einschlägiger biblischer Lehrstücke und poetischer Abschnitte, folgen zu lassen, welche die vorhandenen Lücken ausfüllt. Vieles von dem aber, was für gewisse Schuljahre als zu schwer bezeichnet wird, gehört zu den Stoffen, für welche Apperzeptionsfähigkeit durch den Unterricht jedenfalls geschaffen werden kann, wenn er nur des Vorteils wahrnimmt, den eine Anordnung der Erzählungen nach dem Gesetz der Propädeutik darbietet. Zudem schreitet ja der Unterricht,

indem er dem Gange der Heilsentwicklung folgt, im wesentlichen von einfachen, leicht verständlichen Verhältnissen und religiösen Wahrheiten zu zusammengesetzteren und schwierigeren fort; er ahmt dem göttlichen Erzieher nach, der die Menschheit auch allmählich erst von unvollkommneren Vorstellungen zu reiferer Erkenntnis erhoben hat. Damit ist nicht gesagt, dafs wir den Zögling etwa absichtlich bei irrigen, spezifisch jüdischen Anschauungen festhalten; vielmehr finden solche religiösen Vorurteile, wo sie dem Kinde in der Heilsgeschichte entgegen treten, stets ihre Berichtigung durch den Hinweis auf das christliche Bewufstsein unsrer Zeit. Wir sind aber bei solchem Unterrichtsgange in der Lage, den Kindern die göttlichen Wahrheiten in einer Folge darzubieten, die ihrer jeweiligen geistigen Reife entspricht; wir können die grofsen göttlichen Geheimnisse, wie sie im Erlösungswerke Christi sich offenbaren, zu einer Zeit dem Zöglinge verkünden, da die nötige innere Erfahrung, die rechte Empfänglichkeit für sie vorhanden ist. Sollte damit nicht der kindlichen Entwicklung genügend Rechnung getragen sein? Genug, wir fürchten nicht, dafs nach unsrem Unterrichtsgange dem Kinde viel von den Heilsthatsachen zeitweilig vorenthalten werden müfste. Das Eine freilich geben wir zu, dafs für den Beginn des Unterrichts die ersten Geschichten des alten Testamentes sich nicht eignen. Wir haben biblische Erzählungen, deren Thatsachen dem religiösen Bewufstsein des Volkes, der Erfahrung des Kindes viel näher liegen als jene. Wir denken da an diejenigen Erzählungen neuen Testaments, deren Inhalt dem Kinde durch bedeutsame Zeiten des Kirchenjahrs, insbesondere durch die hohen Feste desselben zum guten Teil lieb und vertraut geworden ist, oder mindestens auf lebhaftes Interesse rechnen kann. Denn die ernste kirchliche Feier jener wichtigen Tage, die volkstümlichen Bräuche an den verschiedenen Festen, all die kleinen und grofsen Freuden, welche sie der anspruchslosen Jugend zu bringen pflegen, sind so eng mit dem Gemüt derselben verwachsen, dafs das Kind in und mit diesen fröhlichen Erinnerungen starke und lebhafte Apperzeptionshilfen für mehr als eine Gruppe biblischer Historien zur Schule bringt. Und wie nun der christliche Hausvater sich's zu Weihnachten nicht nehmen läfst, unter dem strahlenden Lichterbaume seinen Kindern durch schlichte Wiedergabe des Weihnachtsevangeliums Augen und Herz zu öffnen für die Bedeutung des Tages, so wird auch der Lehrer schon den Kleinen des 1. Schuljahres die frohe Botschaft vom Christkindlein zur Zeit der Wintersonnenwende mit gutem Recht und Erfolg verkünden. Er wird,

anknüpfend an die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen des Kindes, an die Sitten und Bräuche der Heimat, im Laufe des Schuljahres mit ihm zu den Hauptstationen des Kirchenjahres pilgern und so den bedeutsamen Tagen desselben den rechten religiösen Gehalt verleihen, er wird die heiligen Festgeschichten verknüpfen mit den stärksten und fröhlichsten Erinnerungen der Kleinen. Er wird ferner von jenen Geschichten aus das Interesse der Kinder weiter leiten zu dem Leben und Wirken des Herrn; er wird ihnen erzählen, wie der liebe Heiland umhergegangen ist und hat wohlgethan allenthalben und die Kranken geheilt und die Kinder geherzt, und so ihn lieben lehren als den besten Freund der Menschen. So steht am Eingange zur heiligen Geschichte eine Gruppe von Erzählungen, die, zusammengehalten durch die Einheitlichkeit des Inhaltes und getragen durch das kirchliche Leben der Gegenwart, dem Interesse der Kleinen am besten entsprechen. Mit ihnen die religiöse Unterweisung — und zwar schon im Laufe des 1. Schuljahres — zu eröffnen, das ist nicht nur psychologisch möglich, sondern auch sittlich geboten: Was einst dem Kinde eine Macht werden soll, mufs früh schon mit seinem Denken und Fühlen verwachsen.

Wenn wir somit Erzählungen neuen Testamentes anfangs der fortlaufenden Heilsgeschichte vorausschicken und auch in den nächsten Schuljahren, der kirchlichen Festzeit folgend, solche Geschichten weiter, wenn auch zum Teil erbaulich, behandeln, wenn wir ferner zu einer nochmaligen, abschliefsenden Durchwanderung der heiligen Geschichte, verbunden mit Bibellektüre, uns auf Grund pädagogischer Erwägungen entschlossen, so zeigt dies, wie das historische Prinzip hier nicht unbedingt gilt, sondern eine Einschränkung durch andere gleichwertige Grundsätze erleiden mufs. Der Einwand freilich, dafs ein der Hauptsache nach einmaliges Durchlaufen der Heilsgeschichte keine Gewähr für sichere Einprägung des religiösen Stoffes biete, vermag jenes Prinzip nicht zu erschüttern. Denn mit ihm verträgt sich sehr wohl ein wiederholtes Durchwandern und Durchleben der biblischen Geschichten — allerdings nicht in der Form mechanischer, willkürlicher Repetition, der die Langeweile auf dem Fufse folgt, sondern auf dem Wege denkender, gründlicher Erfassung des Inhaltes. Indem wir grundsätzlich bei jeder neuen Stoffeinheit uns fragen, welche bekannten Vorstellungen aus früheren Erzählungen zur Vergleichung und Ergänzung, zur Bestätigung und Verdeutlichung der in der Geschichte enthaltenen wichtigen Thatsachen und Wahrheiten heranzuziehen sind, indem wir somit das Neugelernte durch-

gehends in Beziehung setzen zu dem früher erworbenen religiösen Gedankenschatze des Kindes, prägen wir ihm die heilsgeschichtlichen Thatsachen mindestens ebenso sicher, wenn nicht besser ein, als der Unterricht nach konzentrischen Kreisen es vermag. Solche immanente Wiederholung hat ohnedies den Vorzug, dem Kinde als solche gar nicht zum Bewufstsein zu kommen und das drückende Gefühl geistigen Stillstandes fern zu halten. Sie giebt ferner die Füglichkeit, solche Erzählungen der heiligen Geschichte, welche anfangs nicht in voller Tiefe von den Kindern erfafst werden konnten, später an geeigneter Stelle in das Licht anderer Heilsthatsachen zu rücken, die ihnen das vollkommenere Verständnis sichern. So kommt der Bildungsgehalt auch der schwierigeren Stücke der Heilsgeschichte jedenfalls noch zu seinem Rechte, und es ist nicht zu fürchten, dafs, wie Dörpfeld meint, „namentlich das Vorstellungsbild von den grofsen Persönlichkeiten des alten Testaments allzu kindermäfsig bleibe."

Wir haben schliefslich noch zu überlegen, wie denn der Religionsunterricht (der Volksschule) dem 4. der oben aufgestellten Grundsätze, dem Gesetze der Konzentration, hinsichtlich der Auswahl und Verteilung seines Bildungsstoffes am besten genüge. Da versteht sich nun von selbst, dafs er auf seinem eigenen Gebiete nicht scheide und auseinander reifse, was naturgemäfs zusammengehört. Er darf nicht Bibellesen und Bibelspruch, biblische Geschichte, Katechismus und Kirchenlied ihre besonderen Wege gehen lassen. Das hiefse doch planvoll des Kindes Gedanken zerstreuen und das Lernen absichtlich erschweren. Die religiöse Unterweisung ist vielmehr eine einheitliche und ihr Grund und Boden auf allen Stufen die biblische Geschichte.[1]) An und aus den Heilsthatsachen derselben gewinnt das Kind unter Anleitung des Lehrers jene sittlich-religiösen Wahrheiten, wie sie im kirchlichen

[1]) In gleichem Sinne spricht sich Römpler in seinem „Handbuch für Lehrer z. unterrichtl. Behandlung bibl. Geschichten" aus. Er hält es für unbedenklich, „auch in Mittel- und Oberklassen die unterrichtliche Behandlung biblischer Geschichten allem Religionsunterrichte zu Grunde zu legen" (S. 12). Denn der biblische Geschichtsunterricht biete unter Hinzunahme gewisser didaktischer Abschnitte alles, was die Kinder der Volksschule an religiös-sittlicher Bildung bedürfen (S. 23). Bemerkenswert ist der Vorschlag, für alle Klassen auf dem Stundenplane nur die eine Bezeichnung „Religionsstunde" einzusetzen, da es füglich dem Katecheten überlassen werden könne, ob er heute oder morgen seinem Unterrichte eine Erzählung oder einen Lehrsatz oder den Inhalt eines ganzen biblischen Buches u. s. w. dienstbar mache, wenn er nur sonst das vorgesteckte Ziel erreiche (S. 12).

Bekenntnis, im Bibelspruch niedergelegt sind, und die erhobene, fromme Stimmung, welche die ernste Vertiefung in biblische Geschichtsstoffe weckte, sie findet ihren bleibenden Ausdruck im religiösen Lied. Spruch, Katechismus, Gebet und Lied sind die Blüten und Früchte an dem einen Stamme — der Heilsgeschichte. Und so wenig Blüte und Frucht denkbar sind ohne den Stengel oder Stamm, der sie trägt, so wenig können jene — in der Volksschule wenigstens — getrennt werden von dem historischen Boden, auf dem sie erwuchsen. Sie in engste Verbindung zu einander und zur biblischen Geschichte setzen, heifst ihnen die besten Apperzeptionshilfen schaffen. Daher sollte der Gang der Heilsgeschichte auch mafsgebend sein für die Auswahl der übrigen, an sie sich anschliefsenden religiösen Stoffe. Insbesondere sollte keinem Lehrer, der im Katechismusunterricht den historischen Weg dem systematischen vorzieht, verwehrt sein, seiner Überzeugung zu folgen, wenn nur die Schüler durch ihn zum Verständnis und in sicheren Besitz des vorgeschriebenen Lehrstoffes gebracht werden.[1]) — —

Wir haben im Vorstehenden dem biblischen Geschichtsunterricht eine verhältnismäfsig ausführliche Darlegung gewidmet, um an einem Beispiele möglichst deutlich zu zeigen, wie wir uns die Verwirklichung der auf die Stoff-Auswahl und Anordnung bezüglichen vier Grundsätze und die Beschränkung des einen durch die andern denken. Nunmehr können wir uns betreffs der übrigen Fächer und Bildungsstoffe kurz fassen.

Von den weltlichen Erzählstoffen hat mit Recht das deutsche Volksmärchen eine Heimstätte im ersten Schulunterricht gefunden. Es ist ein wertvoller nationaler Kulturstoff, der die Gedanken und Gefühle, die naive Weltanschauung des Jugendzeitalters unsres Volkes widerspiegelt und die edelsten Züge der Volksseele — Treue und sittliche Reinheit — enthüllt. Es liegt insbesondere der kindlichen Anschauung, kindlichem Streben und Fühlen nahe. Die Personen des Märchens gehören den einfachen Verhältnissen des Dorfes, der kleinen Stadt an, und wo Könige und Prinzen auftreten, da wird das Hofleben doch sehr kindlich vorgestellt. Überhaupt denken und fühlen diese Menschen insgesamt wie Kinder. Das zeigt sich in ihrem naiven Humor nicht minder, als in der Beurteilung fremder Gesinnung. Wie das Kind in seiner Umgebung nur gute oder böse Menschen kennt, je nach den Sympathien oder Antipathien, die sie ihnen einflöfsen, so sind auch

[1]) Ob und inwieweit der Religionsunterricht mit anderen Fächern in Verbindung zu setzen sei, soll hier nicht untersucht werden.

die im Märchen auftretenden Personen entweder gut oder schlecht. Und immer wird dem ungeduldigen Gerechtigkeitsgefühl der Jugend genügt: schon auf Erden sehen wir in den Erzählungen das Gute belohnt, das Böse bestraft. Mit besonderer Vorliebe weilt das Märchen in der Tierwelt, ganz entsprechend der kindlichen Neigung, die in Tieren am liebsten Spielgenossen sieht. Und wie die Kleinen ihnen menschliche Gedanken und Gesinnungen leihen, so läfst auch das Märchen den grimmen Bären, den gefräfsigen Wolf, den schlauen Fuchs gleichsam als gleichberechtigte Gesellen des Menschen auftreten. Kind und Märchen haben noch kein bestimmtes Zeitbewufstsein; darum heifst es so oft: Vor Zeiten lebte — Es war einmal. Und auch der Raum setzt ihrem Vorstellen keine Schranken. Denn nicht ein bestimmter Ort, ein historischer Schauplatz wird genannt; sondern Haus und Hof, Garten und Feld und Wald, wo das Kind daheim ist, sind die äufsere Welt des Märchens. Was jenseit des dunklen Waldes liegt, gehört für Kind und Märchen in das Reich des Geheimnisvollen und Wunderbaren. Und gerade das Wunderbare und Zauberhafte lieben beide. Da macht sich der kritische Verstand noch nicht geltend, der den Ursachen der Dinge und Ereignisse nachgeht und Mögliches von Unmöglichem unterscheidet, sondern es waltet frei die Einbildungskraft. Phantasiemäfsige Weltauffassung ist ihnen gemein. Nach alledem mufs das Märchen als ein der frühen Jugend kongenialer Stoff bezeichnet werden, dem eine bevorzugte Stelle im ersten Schulunterricht gesichert ist.[1])

Dem Märchen aber folgt **die deutsche Heldensage**. Sie giebt uns Kunde von jener bewegten Zeit, da deutsche Kraft und Gesinnung zum erstenmal in dem Frühlichte der Geschichte hervortritt und im Kampfe mit gewaltigen Naturmächten, mit fremden Völkern sich siegreich und ruhmvoll behauptet. Ihre reckenhaften Gestalten leben noch fort in unsres

[1]) Vorausgesetzt wird hier eine pädagogisch-taktvolle Auswahl aus der Menge der vorhandnen Erzählungen. —

Man hört nicht selten die Ansicht äufsern, dafs den verdienstvollen Sammlern und Wiedererzählern der deutschen Volksmärchen, den Brüdern **Grimm**, die Absicht ganz fern gelegen habe, in ihrem Buche der Jugend einen neuen Bildungs- u. Unterrichtsstoff darzubieten. Dem widerspricht aber auf das bestimmteste eine Äufserung Jakob Grimms. Am Neujahrstage 1813 schickt er das Büchlein seinem Freunde Wigand mit den Worten: „Deine Kinder sollen, wie ich hoffe, viel aus dem Buche lernen; **es ist unsere bestimmte Absicht, dafs man es als ein Erziehungsbuch betrachte.** Du mufst nur erst warten, bis sie es verstehen können und **dann nur nicht zu viel auf einmal, sondern nach und nach immer einen Brocken dieser süfsen Speise geben.**“ Deutsche Rundschau 1885, S. 55 ff.

Volkes Munde und Herzen, weil sie seine Vorzüge und Schwächen besonders lebhaft zum Ausdruck bringen. Da die Sage mehr als das Märchen auf irdischen Pfaden wandelt und mit Vorliebe sich menschlichen Gestalten und Thaten zuwendet, da sie an bestimmte Personen und Orte ihre Erzählungen anschliefst und nicht selten schon historische Thatsachen in dieselben aufnimmt, so bildet sie den naturgemäfsen Übergang vom Märchen zur Geschichte; sie vermittelt die phantasiemäfsige Weltanschauung des Kindes mit der verstandesgemäfsen. Und noch ein anderes, ein ethisches Moment läfst sie als besonders geeigneten Unterrichtsstoff für den heranwachsenden Knaben erscheinen. Die Erfahrung lehrt, dafs nicht alle sittlichen Ideen im menschlichen Gemüt zu gleicher Zeit in gleichem Mafse zur Entfaltung kommen, dafs vielmehr in gewissen Perioden die eine oder die andre eine Art Vorherrschaft über die übrigen ausübt. Wir sahen bereits, wie z. B. bei jedem die Idee der innern Freiheit, d. i. das Musterbild eines Willens, der sich nicht nach subjektiven Gründen, nach sinnlichen Lust- oder Unlustgefühlen, sondern ausnahmslos und streng nach der besten, objektiven Einsicht richtet, verhältnismäfsig spät erst zur Geltung und Verwirklichung gelangt, und selbst die herzliche Zuneigung und Hingabe an eine Person, die wir oft nicht ohne Rührung bei Kindern beobachten, ist in den meisten Fällen doch noch weit entfernt von reinem, interesselosem Wohlwollen. Eine Idee aber waltet ohne Ausnahme im Knabenalter eines jeden Menschen vor, es ist die der Vollkommenheit. Oder besser: Ein Streben liegt dem Gemüt des Knaben besonders nahe — das der Kraftbethätigung, die Freude an starkem Wollen und heldenhaftem Thun. Man gehe einmal hinaus auf die Spielplätze unserer Knaben. Nur hervorragende Kraft, körperliche Tüchtigkeit und ein energischer Wille gelten hier etwas. Wer in den Soldatenspielen und Ringkämpfen immer siegte durch leibliche Stärke oder geistige Überlegenheit, dem gehorcht die ganze Schar; der Schwächling, der schlaffe Charakter aber, und zeige er noch so viel Gutmütigkeit und Verträglichkeit, kommt nicht zu Ansehen. Den mit allen Vorzügen des Herzens ausgestatteten, aber träumerischen und ungeschickten Pestalozzi necken seine Spielgenossen als „Heiri Wunderli von Thorliken“, den willensstarken und gewandten Enkel des Astyages dagegen wählen die medischen Knaben zu ihrem König. Mit welcher Freude lauscht die Jugend den Erzählungen von alten berühmten Helden der Vorzeit! Gewifs ist sie nicht unempfänglich gegen die Milde der Gesinnung, die Reinheit des Gemüts, die man an jenen rühmt; aber was sie am lebhaftesten erregt, was ihr

vor allem gefällt, ist doch die gewaltige Kraft, der trotzige Mut. Das Kind hat nun einmal in dieser Zeit nicht für alle Ideen das gleiche Verständnis; es mufs seine Kraftperiode erst durchleben, und es mufs seinen Helden haben, mit dem es kämpft und leidet, an dessen Willen sein eigner erstarkt und heranwächst. Gönnen wir ihm daher solch ein Vorbild und räumen wir der Sage den Platz ein, der ihr gehört: das Epos eröffne den Geschichtsunterricht. Denn gerade dieses weckt zahlreiche Apperzeptionshilfen im Knaben, wenn es singt von den Thaten und Siegen menschlicher Kraft, wenn es erzählt, wie ein starker Wille selbst Riesen überwindet und aus jahrelanger, schmachvoller Gefangenschaft ungebeugt hervorgeht. Der Knabe bedarf eines Helden, den er versteht, für den er ein warmes Interesse hat, dem er nacheifert — nun so gebt ihm bald genug seinen Siegfried, seinen Dietrich, dafs ihm ihr Beispiel voranleuchte![1])

Was aber von der deutschen Heldensage gilt, das darf wohl, so sollte man meinen, auch von den hellenischen Sagen, der Geschichte des Achilles und Odysseus behauptet werden. Spiegeln sie doch dieselbe Kulturepoche wieder, entsprechen sie doch wie wenige Epen der jugendlichen Geistesverfassung, also, dafs man nicht selten sie unseren Heldensagen im Unterrichte sogar vorgezogen hat. Allein der Individualität eines deutschen Knaben stehen letztere unzweifelhaft näher, als die der Hellenen. Sind es doch die Helden seines Volkes, die seine Sprache reden, in seinem Vaterlande wohnen, kühne Recken, in deren Gedanken- und Thatenwelt ihn bereits heimatliche Erzählungen, altersgraue Burgtrümmer, ritterliche Waffen und Rüstungen, Volksglaube und Sagen eingeführt haben. „Ihnen kommt die Individualität des deutschen Knaben von selbst entgegen."[2]) Wie ganz anders bei den Homerischen Sagen! Fremde Namen und Gestalten, fremde Bräuche und Gewohnheiten, eine ganz andere Landschaft mit ihrer eigentümlichen Pflanzenwelt, sie lassen die Elemente jener Sagen, welche der jugendlichen Geistesverfassung so schön entsprechen, nicht völlig zur Geltung kommen, sie erschweren dem Knaben ganz wesentlich die Apperzeption des Neuen, das Einleben in die hellenische Vorzeit. Daraus folgt, dafs der deutsche Knabe zunächst in die vaterländischen Epen einzuführen ist und dafs durch sie erst die fremden Sagen anzueignen sind. Wenn also der elementare Geschichtsunterricht der Volksschule mit den Nibelungen

[1]) Vgl. d. Verf. Abhandlung: „Die deutsche Sage im Geschichtsunterrichte der Volksschule." (Kehrs Pädagog. Blätter 1876, S. 202 ff.)

[2]) Zillig im Jahrbuch d. V. f. w. P. XVI, S. 39.

vertraut gemacht hat, dann mögen unsere Knaben in der Oberklasse, vielleicht angeregt durch den deutschen Unterricht, die Sagen von Odysseus und Achilles als Lektüre sich erwählen.[1])

Was schliefslich die durch das deutsche Epos vorbereiteten profangeschichtlichen Erzählstoffe der Volksschule anlangt, so kann es nach dem Vorausgehenden kaum zweifelhaft sein, dafs wir sie nicht der Weltgeschichte, der Universalhistorie, sondern in erster Linie der deutschen Volksgeschichte zu entnehmen haben. Fremde Kulturvölker erfahren nur insoweit Berücksichtigung, als sie auf die Entwicklung unsres Kulturlebens oder der Heilsgeschichte einen wesentlichen, dem kindlichen Verständnisse nachweisbaren Einflufs ausgeübt haben. Immer aber sind diejenigen historischen Thatsachen hervorzuheben, welche den allmählichen Fortschritt des geistigen und materiellen Lebens bezeugen, Thatsachen, die mit den staatlichen, religiösen, sozialen und wirtschaftlichen Einrichtungen und Verhältnissen unsrer Zeit in ursächlichem Zusammenhang stehen. So wird die Staatengeschichte zur Kulturgeschichte, so mündet die Vergangenheit möglichst mit vollem Strome in die Gegenwart aus, so bleibt der Bildungsstoff immer dem nationalen Gedankenkreise und damit auch der Erfahrung und dem Interesse des Kindes nahe.

Die Anordnung des Erzählstoffes wird hier der Hauptsache nach gleichfalls dem historischen Prinzipe folgen, wenn auch im Einzelnen den übrigen pädagogischen Grundsätzen gemäfs sich Abweichungen nötig machen werden. Wir können in dieser Beziehung auf unsre Bemerkungen zum biblischen Geschichtsunterricht verweisen. —

Wie auf historischem so zeigt sich auch auf anderen Unterrichtsgebieten, dafs die Apperzeptionsfähigkeit des Zöglings nicht lediglich gebunden ist an die in seiner geistigen Entwicklung gegebenen unabänderlichen Faktoren, sondern dafs sie durch zweckmäfsige Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes wesentlich erhöht werden kann. Wie viel leichter und besser apperzipiert, mit wie viel gröfserem Erfolge gelernt würde, wenn z. B. der geographische Unterrichtsstoff sich enger

---

[1]) Gegen die Behandlung des „Robinson" im ersten Unterricht (etwa im 2. Schuljahr) spricht die Thatsache, dafs er kein nationaler Kulturstoff ist, dafs er der äufseren und inneren Erfahrung des Kindes dieser Stufe vielfach zu fern steht und daher seiner Phantasiethätigkeit, seinem ethischen Bewufstsein entschieden zuviel zumutet. Wir stimmen daher den von Hartmann (Sächs. Schulzeitung 1887, S. 175) in gleicher Richtung geltend gemachten Bedenken vollkommen bei.

an die Geschichte anschlösse, die Naturkunde den Fortschritt menschlicher Arbeit veranschaulichte, das Zeichnen der Entwicklung der darstellenden Kunst folgte, das Rechnen seinen Stoff vorwiegend den Sachgebieten entlehnte, das nachzuweisen, wäre eine eben so interessante als wichtige Aufgabe. Hier stehen wir noch bei vereinzelten, wenn auch verheifsungsreichen Anfängen. Viel Einzelarbeit ist da noch zu leisten und viel Verdienst noch übrig. Wir glauben aber uns nicht zu täuschen, wenn wir den methodischen Fortschritt vorzüglich in der Richtung suchen, die durch das Gesetz der Propädeutik und der Konzentration bezeichnet wird. Nach ihren Forderungen, wenn auch vielleicht zunächst einseitig, den Unterrichtsstoff auszuwählen und diese Gesetze dann unter sich und mit den übrigen Grundsätzen möglichst in Einklang zu bringen, das dürfte künftig auf jedem Gebiete die wichtigste Aufgabe des Methodikers sein. — —

Nachdem der Lehrer den an das Objekt der Apperzeption zu stellenden Anforderungen Genüge geleistet, hat er weiter darauf Bedacht zu nehmen, dafs diesem nun auch alle Apperzeptionshilfen, die im Schüler entweder schon bereit liegen oder leicht herbeizuschaffen sind, dienstbar gemacht werden. Er hat dem Subjekt der Apperzeption seine Aufmerksamkeit zuzuwenden.

2. Pädagogische Forderungen hinsichtlich des Subjektes der Apperzeption.

(Erforschung, Erweiterung und Verwertung des kindlichen Erfahrungsschatzes.)

Im allgemeinen ergeht hinsichtlich des Subjektes der Apperzeption an den Lehrer die Forderung, dahin zu wirken, dafs der Schüler für das Neue, welches der Unterricht zum Verständnis bringen soll, zahlreiche ähnliche, starke und wohlgeordnete Vorstellungen in Bereitschaft halte.

Das setzt aber nicht nur Vertrautheit mit der Kindesnatur im allgemeinen und ihren verschiedenen Entwicklungsstufen, sondern insbesondre auch eine gründliche Kenntnis des den Zöglingen einer bestimmten Schule eigentümlichen Vorstellungsschatzes voraus, einen tiefen Einblick in Kopf und Herz der eigenen Schüler. Nicht fällt beides etwa dem genialen Erzieher von selbst zu; sie wollen mühsam erworben, durch langjährige, gewissenhafte Beobachtung

gewonnen sein. Da genügt es nicht, den Zögling blofs aus den wenigen Unterrichtsstunden zu kennen, in denen sich nur ein Teil seines Ichs, und zwar nicht immer der wichtigste, offenbart, oder aus Zensurbüchern ihn beurteilen zu wollen. Da gilt es, seine Individualität zu belauschen auf dem Spielplatze, auf Spaziergängen, bei festlichen Veranstaltungen, wo er sich unter Altersgenossen viel ungezwungener und freier giebt als sonst. Da gilt es, lebendigen Verkehr zu pflegen mit dem Elternhaus und überhaupt mit den Kreisen des Volkes, denen die Schüler angehören; da gilt es nicht minder, durch Bethätigung eines reinen, selbstlosen Wohlwollens das Herz des Kindes sich offen zu halten, wenn ein tieferer Blick in seine Seele uns zuteil werden soll. Aufserordentlich schwierig wird es freilich allezeit bleiben, das Kind beim Beginn des Unterrichts, da es zum erstenmale, wie ein Fremder die Schule betritt, zu erforschen und zu ergründen; was weifs der Lehrer von der grofsen geistigen Schöpfungswoche eines jeden einzelnen Kindes, die bereits hinter ihm liegt, von all dem, was es in sechs langen Jahren erlebt und erfahren? Es darf uns daher auch nicht Wunder nehmen, dafs immer noch innerhalb der pädagogischen Welt entgegengesetzte Ansichten herrschen über die Gröfse des apperzipierenden Vorstellungsinhaltes, des Schatzes an Gefühlen und Begehrungen, den das Kind vor allem Unterricht erwirbt. Die Einen glauben beim Elementarschüler gar nichts voraussetzen, auf keine oder nur wenige Aneignungshilfen, wie sie seine Erfahrung für die Lehre darbieten könnte, rechnen zu dürfen. Sie meinen, der Unterricht, wenigstens der erste, habe ganz von vorn anzufangen und etwas durchaus Neues zu schaffen; er müsse zu dem Leben und Treiben des Kindes aufserhalb der Schule in einem unversöhnlichen Gegensatze beharren. Dieser pessimistischen Anschauung steht als das andre Extrem eine allzu optimistische gegenüber. Zu ihr bekennen sich alle die, welche unter Hinweis auf die erworbenen und angeborenen Anlagen der Kinder nicht genug in ihnen voraussetzen zu können glauben und die daher, ohne nach dem im Zögling vorhandenen Schatze an apperzipierenden Vorstellungen zu fragen, mit einer beneidenswerten Sorglosigkeit und Sicherheit tapfer darauf zu lehren. Wenn je der Erzieher in einem Streite der Meinungen Stellung zu nehmen und durch eigne Untersuchung eine Ueberzeugung sich zu bilden hat, so mufs es hier geschehen. Uns erscheint nämlich die Erforschung der vor der Schulzeit gewonnenen Geistesprodukte des Zöglings, so schwierig sie auch sein mag, als ganz besonders notwendig und unerläfslich für jeden Unterricht, der nicht auf

Sand bauen will. Es sprechen für diese Ansicht gewichtige Gründe.

Jean Paul sagt einmal von dem Kinde, dafs es in den ersten drei Lebensjahren mehr lerne, als ein Erwachsener in seinem akademischen Triennium, dafs ein Weltumsegler seiner Amme mehr Anschauungen verdanke, als allen Völkern der Welt, die er berührt. In der That ist es erstaunlich, welche verhältnismäfsig grofse Schar von Vorstellungen der Mensch in der frühesten Jugend erwirbt. Er lernt die tausend Dinge des Vaterhauses, der Strafse, des Gartens, des Feldes, des Waldes, die Wunder des Himmels, die mannigfaltigsten Naturereignisse, Land und Leute der Heimat kennen und zumeist auch benennen, er lernt einen grofsen Teil des Wörterschatzes seiner Muttersprache und ihre wichtigsten Wort- und Satzformen gebrauchen, vorstellen und denken im heimatlichen Dialekt.

Diese zahlreichen Vorstellungen aber gehören zugleich zu den wichtigsten, welche dem Menschen je zu teil werden. Sie sind die erste und Haupternte geistiger Thätigkeit, der Grundstock des Gedankenmaterials, an welches das ganze spätere Leben der Seele gebunden ist. Wie sie hervorgegangen sind aus dem Verkehr des Menschen mit der heimatlichen Natur und der heimatlichen Bevölkerung, so dienen sie wiederum dazu, diesen Umgang zu erleichtern und zu fördern; ihnen ist um ihrer Einfachheit und Deutlichkeit willen eine ungemein häufige Reproduktion gewifs. Sie bilden gleichsam das eiserne Kapital, das unentbehrlichste Minimum an Gedankenvorrat, ohne welches der Mensch auch in den beschränktesten Verhältnissen, in dem engsten Erfahrungskreise sich nicht zurechtfinden, geschweige denn an den materiellen und geistigen Interessen seines Volkes Anteil nehmen könnte. Sie sind ferner die Voraussetzung alles höheren geistigen Lebens, der Grund und Boden, auf dem alle wahre Bildung ruht. Eben weil sie aus Sinneswahrnehmungen hervorgegangen sind und zumeist etwas Anschauliches vorstellen, Dinge der Aufsenwelt widerspiegeln, eignen sie sich vorzüglich zu „stellvertretenden Bildern des Entlegenen und Vergangenen", zur lebhaften Vergegenwärtigung und sinnlichen Verdeutlichung dessen, was in räumlicher und zeitlicher Beziehung über unsern Gesichtskreis hinausliegt. Wie der Zögling, wenn es ihm gelingt, sich zu vertiefen in vergangene Zeiten und historische Personen und Zustände deutlich vorzustellen oder im Geiste zu reisen in fremden Ländern, in Wirklichkeit doch wandelt auf heimatlichem Boden und mit heimatlichen Vorstellungen und Anschauungen arbeitet, das ist bereits oben (S. 53 ff.) gezeigt worden. Es sei hier nur noch bemerkt, dafs nicht blofs

im geographischen und geschichtlichen Unterrichte, sondern überhaupt bei jeder Unterweisung, wo es sich handelt um Veranschaulichung des Entlegenen und Vergangenen durch Beschreibung und Schilderung, stets mit zurückgegriffen werden muſs auf die auſserhalb der Schule erworbenen Vorstellungen des Knaben. Aus ihnen erwachsen ferner auf dem oben (S. 59 ff.) näher bezeichneten Wege nach und nach zahlreiche psychische Begriffe, oder sie wurzeln wenigstens in ihnen und empfangen von ihnen den lebendigen Inhalt. Lange Zeit z. B. vermag der Zögling sich nicht an den Frühling zu erinnern, ohne zugleich unwillkürlich der grünen Fluren, der bunten Wiesen und blühenden Bäume seines Geburtsortes zu gedenken; und wenn er im Geist eine Wegstunde, eine Meile durchmessen soll, werden ihm sicher zwei bekannte Punkte seiner Heimat, etwa ein paar Dörfer, zwei Hügel, lebhaft vor der Seele stehen. Auf diese Weise erhält das Kind die gewonnenen Begriffe sich lebendig; denn wie der Baum verdorren muſs, dem der Lenz nicht mit frischem Saft die Zellen füllt, so würden auch die abstrakten Begriffe des Menschen absterben und zu leeren Hülsen werden, wenn er sie nicht immer aufs neue erfüllte mit sinnlich-lebendigem Wahrnehmungsmaterial. So helfen also die Anschauungen, welche das Kind in der Jugend erwirbt, die abstrakten Begriffe erobern und sichern. Das ergiebt sich noch aus einer andern Erwägung. Bekanntlich werden alle abstrakten Begriffe bezeichnet durch Wörter, die ursprünglich nur konkreten Dingen, Thätigkeiten und Verhältnissen der Auſsenwelt zukamen. Natürlich geschah diese Uebertragung nicht völlig willkürlich, sondern es wurden fast immer Wörter gewählt, die auf eine Aehnlichkeit, auf gewisse Beziehungen zwischen der konkreten und abstrakten Vorstellung hinweisen. In wem nun die betreffenden konkreten Vorstellungen lebendig sind, dem wird notwendig auch das Verständnis der abstrakten Begriffe leichter und tiefer sich erschlieſsen. Demnach läſst sich weiter annehmen, daſs auch bei dem Kinde, das so zahlreiche konkrete Vorstellungsbilder mit zur Schule bringt, „die abstrakten Vorstellungen viel an Anschaulichkeit gewinnen müssen durch die vermittelte Beziehung der Wörter, wodurch sie ausgedrückt, auf die Anschauungswörter, von denen sie abgeleitet werden.“[1]) So würde z. B. die Vorstellung von dem unzähligemal drauſsen in der Natur in den verschiedensten Stadien beobachteten Vorgange des Wachsens der Pflanze nicht in der Seele leben können, ohne zugleich ein helles Licht zu werfen auf den Be-

---

[1]) **Lazarus, Das Leben der Seele (3. A.) II, S. 195—96.**

griff des geistigen und sittlichen Wachstums. Oder welch lebhaften Widerhall mag in dem Knaben, dem durch zahlreiche Streifzüge in die heimatliche Umgebung Wald und Flur mit ihren Wegen und Stegen vertraut geworden sind, jener Spruch der Edda wecken:

„Gewannst du den Freund, dem du wohl vertraust,
so besuch' ihn nicht selten;
denn Strauchwerk grünt und hohes Gras
auf dem Weg, den niemand wandelt."

Und die Erfahrung bestätigt diese Annahme; sie zeigt, wie ein treffendes Bild, ein passender Vergleich das Verständnis oft blitzartig vermitteln und Begriffen eine Deutlichkeit verleihen, die ohne Zuhülfenahme konkreter Vorstellungen nicht zu erreichen war. Wenn aber nach Lazarus „von der Anschaulichkeit die Klarheit des Denkens bis hinauf in die höchsten Regionen der Begriffe abhängig ist", so erhellt auch aus dieser Thatsache, wie ungemein wichtig die in der frühesten Jugend erworbenen konkreten Vorstellungen für das geistige Leben des Menschen sind. Sie müssen zugleich als seine stärksten und dauerndsten Vorstellungen bezeichnet werden. Das Kind empfing sie in einem verhältnismäfsig engen Kreise der Erfahrung; immer und immer wieder boten sich dieselben Dinge seiner Wahrnehmung dar, immer tiefer gruben die gleichen Vorstellungen sich in die Seele ein. Mit jeder Wiederholung nahmen sie zu an Lebendigkeit und Stärke, und so ward es nach und nach völlig vertraut mit den Gegenständen des Vaterhauses und seiner Umgebung wie mit alten, lieben Bekannten. Denn „was auf die Denkweise des Kindes einen durchgreifenden Einflufs erlangt, das sind nicht leicht einzelnstehende, seltene Erscheinungen und Handlungen, sondern der Gesamtcharakter und die Kontinuität gleichartiger Erfahrungen, die es an Personen und Sachen zu machen Gelegenheit hat".[1]) Wie aber der Erwachsene für die Erfahrungsgebiete, für diejenigen Kreise seiner Thätigkeit, in denen er am leichtesten und mit dem meisten Erfolge wirkt, in denen er sich vollständig „heimisch" fühlt, die stärkste Zuneigung und Liebe gewinnt, so erhalten auch für das Kind jene Vorstellungen von den Objekten der Heimat einen ganz besonderen Reiz, weil sich mit ihnen zahlreiche Gefühle der Lust, der gelingenden Thätigkeit verknüpfen. Was nämlich bekannt, womit man vertraut ist, das „fügt sich leicht dem Ablaufe der Vorstellungen und ihren Verbindungen", das giebt der Seelenthätigkeit jene Sicherheit und Regelmäfsig-

---

[1]) Waitz, Allgem. Pädagogik 3. (v. Willmann besorgte) Ausg. S. 201.

keit, von der die Ruhe und Heiterkeit des Gemüts wesentlich abhängen. Darum also, weil es in ihnen völlig „heimisch" ist, fühlt sich das Kind so wohl inmitten der Dinge der Heimat: „aus ihnen kommt ihm seine ganze Gefühlswelt entgegen".[1])

Denn dafs auch zu dieser die sechs ersten Lebensjahre den Grund legen, wurde bereits angedeutet (s. o. S. 58 ff.) Aus dem innigen Verkehr des Kindes mit Vater, Mutter und Geschwistern entspringt leicht das Gefühl der Liebe, das vorläufig noch rein partikuläre Wohlwollen, aus dem Umgange mit Alters- und Spielgenossen Mitleid und Mitfreude, das Gefühl des Rechts und der Billigkeit. Die Hilflosigkeit und Bedürftigkeit, die es unaufhörlich an die Eltern weisen, erzeugen das Gefühl der Abhängigkeit, der Achtung und Ehrfurcht vor der Autorität. Und wie die Macht des Familienlebens, die feste Ordnung und stille Gewohnheit des Hauses nach und nach sittliche Anschauungen und religiöse Gefühle in das Kindesherz zu pflanzen verstehen, das ist besonders warm und überzeugend von Pestalozzi in seiner Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" nachgewiesen worden. Nach ihm ist das Haus der Boden, auf dem allein Tugend und Religiosität gedeihen und sich entwickeln können, und das Verhältnis zwischen Mutter und Kind die Hauptquelle der sittlichen und religiösen Gefühle. Dafs hierbei jedoch auch der Einflufs der heimatlichen Natur nicht ganz unbeachtet gelassen werden darf, bezeugen uns die Bekenntnisse nicht weniger begabter Personen. Es sei hier nur an jenen schönen Ausspruch unsres B. Goltz über Erweckung von Kinderreligion durch Frühlingsgefühle erinnert. „Wenn die milden Wintertage den Schnee allmählich wegschmolzen, . . wenn die Sperlinge und Goldammer frühlingslustig auf allen Zäunen und Dächern zwitscherten, wenn eine milde Luft mich umfing und die Sonne aus dem reinsten Aetherblau so verheifsungsvoll in jedes Fenster und in jedes Menschen Auge sah, als wenn sie zur Seele sagen wollte: Nun hast du überwunden, ich bin wieder deine alte Sonne und du meine liebe Seele wie immer: dann ward mir ein so gelinder Wintertag zum alten und neuen Bunde, und eine Kinderreligion sprofste mit den vorweg genommenen Frühlingsempfindungen in meinem Kinderherzen, die alle Blätter der geschriebenen Bibel vor meinem innern Sinn aufschlug, so dafs ich hinterdrein in der christlichen Kinderlehre und Konfirmation lauter bekannte Lehren und Empfindungen zu begrüfsen hatte."[2])

---

[1]) Waitz, a. a. O., S. 200.
[2]) Buch der Kindheit, S. 103.

Wie diese Gefühle aber bereits vor allem Unterricht hervorwuchsen aus dem heimatlichen Gedankenkreise, so bleiben sie wiederum nun auch die unzertrennlichen Begleiter desselben, unauflöslich haben sie sich mit seinem Inhalt verknüpft: die Dinge, die das Kind in dem Augenblicke, da Freude oder Schmerz sein Herz bewegten, umgaben, mit denen es sich beschäftigte, sie machte es zugleich zu Zeugen seiner tiefsten Gemütserregungen. Hieraus erklärt sich zum nicht geringen Teil der eigentümliche Reiz der heimatlichen Bilder und Anschauungen, die Stärke und Zähigkeit, mit der sie das ganze Leben hindurch — oft unbewufst — sich geltend machen, die Frische und Lebendigkeit, die sie vor allen andern Vorstellungen befähigt zur Aneignung des Neuen und Fremden. Denn dafs wir in jenen zahlreichen, konkreten, farbenfrischen, starken Vorstellungen der frühesten Jugend die besten Apperzeptionshilfen für alles spätere Lernen erwarben, das ist bereits oben (S. 50 ff.) eingehend nachgewiesen worden. —

Indem wir aber im Vorstehenden hinwiesen auf den Reichtum und die Bedeutung des Vorstellungs- und Gefühlskreises, welchen unsre Kleinen mit zur Schule bringen, waren wir uns der Grenzen desselben wohl bewufst, konnte es nicht unsre Absicht sein, die Meinung derjenigen zu begründen, die da glauben, alles Mögliche im Kinde voraussetzen zu können. Ganz im allgemeinen wollten wir nur von dem geistigen Schatze desselben, den es mit zur Schule bringt, eine Beschreibung geben, ein Bild, das sovielmal der Modifikation und Ergänzung bedarf, als es Kinderindividualitäten giebt. Denn nicht alle Zöglinge bringen gleichviel geistige Schätze mit und nicht jeder dieselben; vielmehr zeigt sich betreffs des Umfanges und Inhaltes derselben oft ein ziemlich greller Unterschied. Der Zögling, der den Jugendmorgen im Kreise einer glücklichen, ehrbaren und frommen Familie verlebte, über dem die heilige Liebe einer treuen Mutter und der sittliche Ernst eines strengen Vaters wachten, wird mit ganz anderen moralischen und religiösen Gefühlen und Anschauungen zur Schule kommen, als das arme Proletarierkind, das vielleicht seinen Vater nicht einmal kennt oder täglich Zeuge der widerwärtigsten und häfslichsten Familienauftritte war, das den gröfsten Teil seiner Kindheit auf der Gasse verbrachte und den Segen stiller, glücklicher Häuslichkeit nie an sich erfuhr. „Kindern, die unter verkrüppelten Fabrikarbeitern, unter schwindsüchtigen Webern und an waldleeren Orten aufwuchsen, Kindern, die nicht von Anbeginn Meer und Gebirge sahen, fehlen zeitlebens Töne, Akkorde und

Geschichten zur Poesie der Welt."[1]) Denn neben dem Familienleben ist es auch der Charakter der heimatlichen Natur, der manche Eigentümlichkeit des kindlichen Vorstellungs- und Gefühlslebens bedingt. Es ist für dasselbe nicht gleichgiltig, ob wir unsre Jugend verbrachten in einem stillen, abgelegenen Walddorfe oder in einer dunklen, dumpfen Wohnung, in dem Gewühl der Grofsstadt. Es ist nicht einerlei, ob wir spielten vor der Thür eines einsamen Häuschens in der Heide, oder ob mächtige Bergesriesen uns früh und abends zum Fenster hereinschauten. Der Sohn des Gebirges, der nie aus der Abgeschiedenheit seiner Landschaft herausgekommen ist, wird nur schwer sich seine Vorstellung von einer weiten Ebene machen können; er wird doch immer, selbst wenn er später das Wort gebraucht, an sein erweitertes Thal denken. Umgekehrt werden dem Knaben der Lüneburger Heide die Alpen lange Zeit ein schattenhafter Begriff bleiben, wie unsere vogtländischen Kinder ja auch vom Meer keine oder sehr unvollkommene Vorstellungen mit zur Schule bringen. Anders denkt und fühlt in vieler Beziehung das Kind der Grofsstadt als das des Dorfes und der Landstadt, sehr verschieden sind die Anschauungen, die sie für den Unterricht erworben haben. Es kann nicht geleugnet werden, dafs die Grofsstadt dem Zöglinge zahlreiche Vorstellungen zuführt, die dem Bauer und Kleinstädter in seinem ganzen Leben nicht zu teil werden, dafs sie eine vielseitige Anregung ausübt. Aber sie giebt das Vorstellungsmaterial zu massenhaft[2]), als dafs das Kind es zu bewältigen vermöchte, zu mannigfaltig und verschiedenartig, so dafs die Gedankenbilder viel zu oft sich hemmen; sie läfst die Wahrnehmungsobjekte in so raschem Wechsel aufeinander folgen, dafs der jugendlichen Seele in vielen Fällen nicht genug Zeit bleibt, dieselben klar und deutlich zu erfassen. Sie bietet endlich, und das ist der gröfste Uebelstand, zu wenig Wahrnehmungen aus Wald und Feld, von Bergen, Thälern und Gewässern, von den wichtigsten und einfachsten Beschäftigungen der Menschen, also solche Naturanschauungen, die wir oben als die Grundlage unsres geistigen Lebens kennen gelernt haben. So ergab z. B. eine in 33 vogtländischen Elementarschulen veranstaltete Prüfung der (i. J. 1878) neu eingetretenen sechsjährigen Schulkinder[3]),

[1]) Goltz, Buch der Kindheit, S. 378.

[2]) S. Bartholomäi (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik V, S. 290 ff.) Vgl. a. Sächs. Schulzeitung 1880, No. 35: „Ueber den Einflufs der Grofsstadt auf die Vorstellungswelt des Kindes".

[3]) Die Prüfung fand auf Anregung des Verfassers zwischen Ostern und Pfingsten 1878 in den Bürgerschulen zu Plauen und 21 Dorfschulen

dafs von den 500 gefragten Stadtkindern 82% keine Vorstellung vom Sonnenaufgang und 77% keine vom Sonnenuntergang besafsen, dafs 37% kein Kornfeld, 49% keinen Teich, 80% keine Lerche, 82% keine Eiche gesehen hatten, 37% nicht im Wald, 29% an keinem Flusse, 52% auf keinem Berge, 50% noch nicht in der Kirche, 57% in keinem Dorfe und 81% noch nicht auf dem Schlofs zu Plauen gewesen waren. 72% vermochten nicht anzugeben, wie aus Getreide Brot entsteht, und 49% wufsten noch nichts vom lieben Gott. Ähnliche Verhältnisse zeigte ein in der Nähe von Reichenbach gelegenes Fabrikdorf. Dort kannten von 17 Kindern nur 2 einen Flufs, und was diese so nannten, war ein seichter Graben; nur 2 Kinder wufsten etwas vom lieben Gott, doch dachte dabei das eine von ihnen an die Wolken. Verhältnismäfsig viel günstigere Resultate erzielte die Prüfung in den übrigen Dorfschulen. Von den 300 Elementarschülern derselben hatten nur 8% kein Kornfeld, 14% keinen Teich, 30% keine Lerche, 43% keine Eiche gesehen, nur 14% waren nicht im Walde, 18% an keinem Bache oder Flusse, 26% auf keinem Berge, 51% nicht in der Kirche gewesen (viele Kinder haben die Kirche nicht im Orte); nur 37% konnten nicht angeben, wie aus Getreide Brot entsteht, und 34% wufsten noch nichts vom lieben Gott. — Wir sehen hieraus, dafs bei allem relativen Reichtum an äufseren Wahrnehmungen dem kindlichen Vorstellungsschatze leicht eine gewisse Einseitigkeit anhaftet, die als Mangel sich fühlbar macht, dafs des Kindes Wissen nicht selten nur über wenige Gebiete sich erstreckt. Ja wir fürchten nicht mit unsrer bisherigen Darlegung in Widerspruch zu geraten, wenn wir weiter behaupten, dafs selbst jene wichtigen, starken und dauernden Vorstellungen, die wir das Kind in früher Jugend sammeln sahen, zum grofsen Teil noch der Ver-

---

des Vogtlandes statt. Die Zahl der gefragten Kinder betrug über 800. — Aehnliche Erhebungen sind in den Jahren 1880—84 durch Direktor Dr. Hartmann in Annaberg herbeigeführt worden. Den interessanten Veröffentlichungen desselben entnehmen wir die Thatsache, dafs die Mädchen sich durchschnittlich vorstellungsreicher als die Knaben erwiesen, dafs aber alle Annaberger Kinder bei ihrem Eintritt in die Schule über verhältnismäfsig wenig brauchbare Vorstellungen verfügten. Beachtenswert erscheint es, dafs die Knaben bei fast allen dem Tierreiche entnommenen Objekten sowie hinsichtlich der dem Mineralreiche und dem sozialen Leben angehörenden Vorstellungen sich den Mädchen überlegen zeigten. Dagegen waren letztere in den Wahrnehmungsgebieten besser bewandert, die durch die Rubriken „Naturereignisse", „Zeiteinteilung", „Landschaft", „Religiöses" bezeichnet wurden. Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises etc. 1885. S. 88. 84.

vollständigung und Klärung bedürfen. Wir nannten sie starke, dauernde Anschauungen um der lebhaften Gefühle willen, die sich mit ihnen verbanden, der zahlreichen Wiederholungen halber, die sie fanden. Damit ist jedoch keineswegs gesagt, dafs das Kind nun auch die ihm entgegentretenden Dinge nach allen ihren wesentlichen Merkmalen stets erfasse. Wir sahen ja bereits, wie es in früher Jugend um der Fülle der auf seine Sinne einstürmenden Eindrücke willen gar nicht anders als einseitig apperzipieren könne (S. 46), und so überrascht uns die Thatsache nicht, dafs es selbst Objekten gegenüber, die es alltäglich zu beobachten Gelegenheit hat, nicht selten bei recht oberflächlichen, ja wohl gar unrichtigen Auffassungen stehen bleibt. — —

Ein Zweifaches ergiebt sich aus vorstehender Erörterung. Es steht fest, dafs das Kind mit den in der frühesten Jugend erworbenen zahlreichen, wichtigen und starken Vorstellungen, Gefühlen und Gesinnungen zugleich die besten und lebendigsten Apperzeptionshilfen für den Unterricht zur Schule bringt, dafs aber Inhalt und Umfang derselben nirgends ganz gleich sind, ja bei vielen Zöglingen oft auffällig von einander abweichen. Aus diesen Gründen aber forderten wir oben vom Lehrer, dafs er den Unterricht nicht gleich frischweg mit seinen sechsjährigen Kleinen beginne, als stünden diesen alle Apperzeptionshilfen in gleichem Mafse zu Gebote, und dafs er nicht alles Mögliche in ihnen voraussetze[1]); wir verlangten, dafs er den vorhandnen Gedankenschatz derselben erforsche, damit er den Grund kennen lerne, auf dem er weiter zu bauen hat und die wichtigsten Lücken sinnlicher Erfahrung, die der Ergänzung noch bedürfen.

Es müssen zu diesem Zwecke ähnliche statistische Erhebungen veranstaltet werden wie die, welcher wir oben gedachten, ähnliche wie die unsres Wissens zuerst von dem pädagogischen Verein zu Berlin im Jahre 1869 angeregten Untersuchungen.[2])

---

[1]) „Das leidige Voraussetzen von unbekannten Dingen als bekannt in den Kinderköpfchen und Herzen hemmt jeden geregelten Unterricht, jede ordentliche Erziehung und pflanzt ein gedankenloses Hinnehmen und ein gedankenloses Aussprechen von Worten, an deren Sinn man nie denkt. Dieses Voraussetzen ist ein Krebsschaden in unsren Schulen.“ Jer. Gotthelf, Leiden und Freuden eines Schulmeisters, I, S. 158—59.

[2]) Derselbe liefs einen Fragebogen an sämtliche Schulvorstände der Hauptstadt mit der Aufforderung ergehen, auf Grund bestimmter Fragen und Antworten den Vorstellungskreis der in die unterste Klasse eintretenden Berliner Kinder, soweit er sich auf die Umgebung derselben bezieht, festzustellen.

Freilich stehen solchen statistischen Erhebungen, wie sie also mit unseren sechsjährigen Kleinen bei ihrem Eintritt in die Schule vorgenommen werden müſsten, erhebliche Schwierigkeiten entgegen. Werden nämlich die Prüfungsfragen an die ganze Klasse gerichtet, so liegt die Gefahr nahe, daſs viele Schüler sich zu Anschauungen bekennen, die sie in Wirklichkeit nicht besitzen: manche bejahen die Frage nur, weil die übrigen es gethan, hinter denen sie nicht zurückstehen möchten. Sollen daher die Antworten der Kinder als Grundlage zu statistischen Folgerungen irgend welcher Art dienen, so ist es unerläſslich, nur kleinere Gruppen (zu 2—5 Kindern) zu prüfen, was sich in den Zwischenpausen oder am Schlusse des Unterrichts leicht bewerkstelligen lassen dürfte.

Aber auch dann, wenn die Kinder einzeln oder in kleineren Gruppen gefragt werden, brauchen sie sehr oft noch Worte, mit denen sie entweder gar keine oder eine falsche Vorstellung verbinden. Es empfiehlt sich daher, auſser der Hauptfrage noch einige Nebenfragen an die Schüler zu richten, durch ungezwungene Unterhaltung mit ihnen sich zu überzeugen, daſs sie nicht bloſs nachgesprochen haben, was andere geantwortet, oder daſs sie sich nicht selbst täuschen. Viele Kinder, namentlich auf dem Lande, sind schwer dahin zu bringen, über das, was sie gesehen und gehört, sich auszusprechen. Ihnen kann nur die freundliche Zusprache des Lehrers die Zunge lösen; sehr oft wird er sich, um den Kindern die Befangenheit zu nehmen, zu diesem Zwecke in der heimatlichen Mundart mit ihnen unterhalten müssen.

Daſs durch solche Untersuchungen „nur kümmerliche Einzelvorstellungen“ festgestellt würden (wie Nieden a. a. O. S. 87 meint), fürchten wir nicht. Denn man wird stets nur solche Fragen wählen, deren Bejahung eine bestimmte Gruppe oder Reihe von Wahrnehmungen voraussetzt. Wenn also das Kind z. B. unzweifelhaft darthut, daſs es bereits im Wald, auf einem Berge, in der Kirche gewesen ist, daſs es einen Fisch im Flusse oder Teiche hat schwimmen sehen, so ist man wohl berechtigt, auf das Vorhandensein nicht bloſs einzelner „kümmerlicher“ Vorstellungen, sondern ganzer Vorstellungsgruppen zu schlieſsen. Oder wenn ein Plauensches Kind noch nicht auf unserm Schlosse oder an der Elster gewesen ist, so kann mit Sicherheit angenommen werden, daſs ihm viele (wenn nicht alle) zu der Gesamtvorstellung „Schloſs“ (Burg) oder „Fluſs“ gehörige Einzelvorstellungen fehlen. Wollte man endlich darauf hinweisen, daſs das sechsjährige Kind viel mehr wahrgenommen und erlebt habe, als es mit Worten bezeichnen könne, daſs also

unsere statistische Erhebung nie den kindlichen Vorstellungsschatz genügend ermitteln werde, so ist dem entgegen zu halten, dafs alle Anschauungen, die nicht durch Worte befestigt wurden, für den Unterricht so gut wie keinen Wert haben; sie sind zu undeutlich und flüchtig, als dafs er mit Erfolg sich ihrer bedienen könnte.

Wo aber trotz alledem solch statistische Untersuchungen unterbleiben müssen, da sollte wenigstens für jede Schule durch langjährige, sorgfältige Beobachtungen festgestellt werden, was der Unterricht im Kinde voraussetzen könne und welche notwendigen Anschauungen die neu eintretenden Zöglinge in der Regel vermissen lassen. Das läfst sich ohne grofsen Zeitaufwand ermöglichen; es bedarf nur der regelmäfsigen Aufzeichnung solcher Erfahrungen, die vereinzelt fast in jeder Unterrichtsstunde dem Lehrer sich aufdrängen. Namentlich sollte jeder Elementarlehrer regelmäfsig vor der Darbietung eines neuen Stoffes — also auf der Stufe der Analyse oder Vorbesprechung — fleifsig Umschau halten über das, was die Kinder an eigener Erfahrung dem Neuen entgegenbringen. Werden die Ergebnisse seiner „Erkundigungsfragen" sorgfältig verzeichnet, so entsteht damit allmählich eine „Analyse des kindlichen Gedankenkreises", die allen billigen Ansprüchen genügt. Dann erst, wenn dies geschehen, wird der Erzieher sich einer weiteren wichtigen Pflicht mit vollem Ernst bewufst, der Pflicht, die mangelnden Vorstellungen herbeizuschaffen, die vorhandenen aber zu verstärken, zu ergänzen und zu berichtigen und so den Erfahrungsschatz der Zöglinge zu erweitern, zu ordnen und zu vertiefen. —

In und an der Heimat hat das Kind all die Vorstellungen, die es mit zur Schule bringt, erworben; hier wohnen die Objekte seiner Wahrnehmungen, hier wurzeln seine Anschauungen und Gefühle. Es versteht sich daher von selbst, dafs der Unterricht, welchem die Bearbeitung und Ergänzung jenes Vorstellungsmaterials obliegt, an den gleichen Kreis der Erfahrungen anzuknüpfen, mit der Umgebung des Kindes sich zu beschäftigen hat. Weil wir wissen, dafs das Kind beim Eintritt in die Schule nur in einem beschränkten Teile seiner Umgebung völlig „daheim" ist und dafs viele seiner heimatlichen Vorstellungen der Klärung und Sichtung noch bedürfen, so geleiten wir es zurück in die alte, bekannte Welt, in der es bisher lebte, die ihm lieb und teuer ist und lehren sie besser kennen, machen es vertrauter mit ihr — wir treiben Heimatkunde.

Wenn wir dieses Wort — entgegen dem gewöhnlichen Sprachgebrauche — in der weitesten Bedeutung nehmen, so

kann es sich hier natürlich nicht blofs handeln um einen vorbereitenden Kursus für die Geographie. Wie die Heimat mehr umfafst, als das Stück Erde, den Grund und Boden, da wir geboren und erzogen wurden, sondern ebenso die Erzeugnisse des Landes, die Pflanzen- und Tierwelt, die Bewohner mit ihren Beschäftigungen und Sitten, den altersgrauen Zeugen ihrer Vergangenheit, so will auch unser Unterricht durch sorgfältige Beobachtung heimatlicher Objekte und Ereignisse für mehr als ein Wissensgebiet lebendige Anschauungen erwerben: Geographie, Geschichte und Naturkunde verdanken ihm die wichtigsten, elementarsten Vorstellungen, und auch der Religionsunterricht, Geometrie, Rechnen, der Unterricht in der Muttersprache und im Zeichnen sind angewiesen auf zahlreiche innere und äufsere Erfahrungen des Kindes, wie sie im Verkehr mit Land und Leuten der Heimat ihm werden. Nicht darin sucht er seine Aufgabe, das Kind mit all dem Wissenswerten, was eine gründliche und ausführliche Beschreibung der Heimat bietet, vertraut zu machen — wie vermöchte es auch ein so unermefsliches und zum Teil schwer anzueignendes Material zu verarbeiten! — nicht die ganze Heimat bis zum kleinsten, unbedeutendsten Winkelchen will er dem Zögling vorführen, sondern nur soviel Objekte derselben, als für das Verständnis des Unterrichts erforderlich sind. Die wichtigsten und notwendigsten Gegenstände aus der Umgebung des Kindes wird er sonach in den Kreis seiner Betrachtung ziehen; er wird sich begnügen mit der Erzeugung solcher Anschauungen, die der Unterricht am meisten voraussetzt, mit typischen Wahrnehmungen, die er am häufigsten als Apperzeptionshilfen benutzt und deren Objekte ein starkes, unmittelbares Interesse im Kinde zu erwecken vermögen. Demgemäfs wird Pestalozzis „Loch in der Tapete“ ebensowohl von der Heimatkunde auszuschliefsen sein, als jene nichtigen, erzprosaischen, durch eine falsche Gründlichkeit zu Objekten des Anschauungsunterrichtes erhobenen Dinge wie der Stiefelknecht, die Hausschuhe, die Pantoffeln, das Nachtlicht, die Kohlenschaufel, die Mistgabel und alle die Gegenstände, welche lediglich durch die „Normalwörter“ der Schreiblesemethode in den ersten Unterricht eingeschmuggelt worden sind und denen wohl schwerlich um ihrer selbst willen das Interesse des Schülers entgegen kommen würde. (Man denke z. B. an folgende Lieblingsobjekte unserer Lesefibeln: Ast, Haken, Rad, Düte, Säge, Keule, Stock, etc.). Es hat der heimatliche Anschauungsunterricht ferner nur solche Dinge zu behandeln, die der eignen Erfahrung des Kindes angehören, die es wirklich beobachten, mit eignen Augen und Ohren wahr-



nehmen kann; was jenseits des heimatlichen Horizontes liegt — und wäre es noch so interessant — wie z. B. fremde Tiere und Pflanzen, soweit sie nicht in der Heimat beobachtet oder durch heimatliche Anschauungsobjekte verdeutlicht werden können, ist unbedingt auszuschliefsen. Ebenso hat man sich zu hüten vor einem allgemeinen Gerede über die Jahreszeiten, den Garten, die Wiesen, die Gewässer[1]) etc., vor einem Verfahren also, das weder mit der Heimat noch mit dem Anschauungsunterricht etwas zu thun hat und die Erfahrung der Schüler um nichts bessern würde. Wir werden vielmehr stets von einem ganz bestimmten Anschauungsindividuum, von einem ganz bestimmten Walde, Berge, Teiche, Flusse der Heimat ausgehen und zu ihm immer wieder zurückkehren, wenn es gilt, undeutliche und schwankende Vorstellungen zur Klarheit zu erheben. „Denn nicht das Allgemeine, nur das Einzelne, das Besondere, das Individuelle kann Gegenstand des heimatkundlichen Anschauungsunterrichtes sein.“[2]) Aus der Schulstube und dem Schulhause, welchem unsere Kleinen zuerst ihre Aufmerksamkeit widmen, führen wir sie hinaus in den Schulgarten, dessen Küchengewächse, Blumen, Sträucher und Obstbäume sie kennen lernen, dessen Bewohner (Käfer, Bienen, Ameisen, Schnecken, Vögel) sie bei ihrem Thun und Treiben zu beobachten haben. Auf Feld und Wiese bietet sich nicht minder reicher und interessanter Stoff zur Betrachtung dar: die mannigfachen Arbeiten des Landmannes, Hirt und Herde, die wichtigsten Feldfrüchte auf den verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung, Feld- und Wiesenblumen, Tiere des Feldes und der Wiese. Über Hügel, Berg und Thal wandern wir zum Wald, dessen Baumarten (Arten der Laub- und Nadelbäume), Früchte und Tiere, dessen Bewirtschaftung wir unter freundlicher Leitung des Försters kennen lernen.

Wir lassen uns nieder an dem nächsten Bache, Flusse oder Teiche, um die Bewohner desselben zu beobachten, den

[1]) Vielfach weist man dem Anschauungsunterrichte einleitende Betrachtungen wie diese zu: „Schilderungen des Frühlings, Sommers, Herbstes und Winters im allgemeinen“. „Allgemeine Betrachtung des Gartens und der Gartenarbeit.“ „Schilderung der Wiese und Felder im allgemeinen.“ „Der Wald im allgemeinen.“ — Solche allgemeinen Betrachtungen, die nicht hervorgehen aus einer Fülle konkreter Einzelanschauungen, die, anstatt der Vertiefung in einen heimatlichen Erfahrungskreis zu folgen, derselben ausdrücklich vorangestellt zu werden verlangen, stehen auf gleicher Stufe mit jenen abstrakten, unfruchtbaren Denk- und Sprechübungen, mit denen unsre Jugend vordem geplagt wurde.

[2]) Rein, Pickel und Scheller, Das erste Schuljahr, 3. Aufl. S. 103.

Fischer und Jäger, die ihnen nachstellen; wir folgen dem Laufe des Wassers bis zur Mühle, die wir aufs eingehendste besichtigen und die uns Veranlassung giebt, die Frage, wie das Brot bereitet wird, zu erörtern. Wir beobachten den heimatlichen Himmel mit seinen Wolken und Gestirnen, wir lernen uns nach den Himmelsgegenden orientieren und den Wechsel der Tages- und Jahreszeiten verfolgen; wir betrachten die das Gewitter begleitenden Naturerscheinungen, zählen die Farben des Regenbogens und schauen mit Interesse den Scharen der Zugvögel nach, die im Lenze und Herbste am Himmel dahinziehen. Und wie wir draufsen auf dem Lande, in dem Dorfe die wichtigsten Beschäftigungen des Bauers und Waldarbeiters, die einfachsten menschlichen Wohnungen, einen Wirtschaftshof mit seinen Haustieren kennen gelernt haben, so besuchen wir in der Stadt, soweit ungezwungen sich hier Gelegenheit bietet, die Werkstätten der Handwerker, die uns Aufschlufs über die Verfertigung der notwendigsten Hausgeräte und Werkzeuge geben, den Bauplatz des Maurers und Zimmermanns, die Arbeitsstätten der wichtigsten Industriezweige. Wir verfolgen die Hauptstrafsen, auf denen der heimatliche Verkehr sich bewegt, und wo ein merkwürdiges Gebäude, etwa eine alte Burg, ein Schlofs, eine Kirche, ein Rathaus sich findet, da verweilen wir mit besondrem Interesse. Sonach verlangt der heimatkundliche Unterricht ein Durchwandern der Heimat nach den verschiedensten Richtungen; er fordert vom Kinde ein fortgesetztes Beobachten dessen, was in seiner Umgebung ist und geschieht. Er würde seinen Zweck vollständig verfehlen, wenn er etwa statt der Gegenstände selbst nur (die im Anschauungsunterrichte unserer Schulen so beliebten) Abbildungen derselben geben, wenn er von der toten Karte ausgehen und an ihr dem Kinde zeigen wollte, was es doch nur an und aus der Heimat selbst kennen lernen kann, wenn er es unternähme, durch zerstreute, einem Lehrbuch entlehnte Notizen über die Heimat, durch das blofse Wort des Lehrers in der engen Schulstube die Mängel des kindlichen Anschauungskreises zu heben. Man täuscht sich gewifs, wenn man der Sprache die Macht zuschreibt, „Anschauungen des Sprechenden auf den Hörenden (nämlich das Kind) mit der vollen (!) Kraft des sinnlichen Eindrucks übertragen und die Empfindungen des Sprechenden mit der gleichen Stärke in dem Hörenden hervorrufen zu können.“ Nimmermehr vermag auch die lebhafteste Vorstellung des Lehrers die eigene Beobachtung der Schüler zu ersetzen und entbehrlich zu machen; sie müssen selbst sehen und hören, selbst mit den Sinnen wahrnehmen, wovon eine Anschauung ihnen zuteil werden soll. Und darum hat der Unter-

richt, „da im allgemeinen die Dinge nicht zu den Menschen kommen, die Dinge zu den Kindern oder (weil dies in vielen Fällen nicht möglich und zweckmäfsig ist) die Kinder zu den Dingen zu bringen“. Dies geschieht, wenn den Zöglingen (wenigstens denen der Stadt) von Anfang an ein Schulgarten zur Verfügung steht, der die wichtigsten Kulturpflanzen der Heimat enthält und wenn unsre Kleinen schon angehalten werden, in bestimmten, dem Lektionsplan einverleibten Gartenstunden oder während der Freizeit die ihnen zugewiesenen Beete zu bearbeiten und zu pflegen und die allmähliche Entwickelung der Pflanzen zu beobachten. Das geschieht, wenn regelmäfsige Ausflüge in die Umgebung des Wohnortes, auf das benachbarte Dorf, in die Stadt veranstaltet werden, Schulwanderungen, von denen jede ihren bestimmten Zweck und Plan, ihre besondere Aufgabe hat und die nicht blofs „von Zeit zu Zeit“, „zur Abwechslung und Erholung“, „an einigen schulfreien Nachmittagen des Sommers“ stattfinden — mit solchen Palliativmittelchen, solchen homöopathischen Pillen sucht man sein pädagogisches Gewissen zu beruhigen und einem der wichtigsten didaktischen Grundsätze zu genügen! — sondern so oft die Notwendigkeit, gründliche Anschauungen für ein gewisses Gebiet des Unterrichts zu schaffen, vorhanden ist. Wir wissen wohl, dafs um der Schwierigkeiten willen, die mit ihnen namentlich bei überfüllten Klassen verbunden sind, man im allgemeinen den Spaziergängen zu lediglich unterrichtlichen Zwecken nicht günstig gesinnt ist, dafs man sie wohl gar als „zeitraubende Bummelei“, als „kostspielige, zerstreuende Neuerung“, als „Pedanterie und dressurmäfsige Effekthascherei“ lächerlich zu machen gesucht hat.[1]) Aber die Notwendigkeit derselben für jeden Unterricht, der an der Heimat die Anschauungen der Schüler zu bilden unternimmt, wird durch solche und ähnliche Kraftausdrücke nicht aufgehoben, und dafs Schulwanderungen in der oben angegebenen Weise wirklich möglich, ja selbst in der Grofsstadt ausführbar sind, hat Bartholomäi in einer vortrefflichen Abhand-

[1]) Es kommt ganz darauf an, wie man diese Ausflüge einrichtet. Wir haben bereits oben erklärt, dafs sie nicht den Zweck haben, die Kinder zu zerstreuen, sondern vielmehr den, sie zu belehren; jedem derselben wird ein bestimmter Plan, eine bestimmte Aufgabe zugewiesen. Wir halten darauf, dafs diese Aufgabe auch wirklich von den Zöglingen gelöst wird, dafs sie nicht oberflächlich und ungenau beobachten, sondern von ihren Wahrnehmungen am Orte der Betrachtung ausführliche Rechenschaft geben. Von „unnützen Bummeleien“ kann also da nicht die Rede sein, ebenso wenig wie von Pedanterie und Langeweile. Wir kennen im Gegenteil keine Stunden, in denen die Schüler mit gröfserer Freudigkeit und Lust dem Worte des Lehrers ge-

lung nachgewiesen.[1]) Gesellt sich zu ihnen endlich in den Oberklassen noch alljährlich eine kleine Reise, die den Gesichtskreis der Schüler über die nächste Umgebung hinaus erweitert, so bietet sich hinlängliche Gelegenheit, die unsren Zöglingen mangeln-

---

lauscht und mit gröfserem Eifer den Beobachtungen sich hingegeben hätten, als auf solchen Wanderungen. Sie waren eben wieder einmal in ihrer alten Welt, und da erschien ihnen der Lehrer nicht mehr als der gestrenge Herr, sondern mehr als ein Vater, der vertraulich mit ihnen verkehrt. So lernten die Kinder ihn und er sie besser kennen und lieben. Es ist dies ein erziehliches Moment, welches in einer Zeit, wo man vielfach die Bildung der Intelligenz als den Hauptzweck des Unterrichts anzusehen geneigt ist, um so stärker betont zu werden verdient. Und wie steht's mit dem Vorwurfe, dafs unsere Ausflüge „zu viel Zeit in Anspruch nähmen"? Als ob die Methode, welche innerhalb der vier Schulwände mit blofsen, schönen Worten Heimatkunde treibt, nicht noch viel mehr Zeit raubte! Diese schlägt in Wahrheit alle Zeit tot, denn sie baut auf Sand und zeitigt nicht klare Köpfe, sondern flache, anmafsliche Wortbelden. Die Stunden, welche wir unseren Ausflügen widmen, sind keineswegs verloren, sie bringen, da von der Anschaulichkeit die Klarheit des Denkens bis hinauf in die höchsten Gebiete der Begriffe abhängig ist, hundertfältige Frucht. Übrigens sind wir nicht der Meinung, dafs diese Ausflüge zumeist in die Freizeit zu verlegen seien. Wir halten es für billig, dafs der Lehrer durch sie nicht mit einer neuen Last beschwert werde, da sie ohnehin ihm mehr Arbeit als Erholung verursachen. Es ist ihnen daher im Stundenplan eine bestimmte Zeit einzuräumen, vielleicht die letzte Nachmittagsstunde, unter Umständen wohl auch ein ganzer Nachmittag, und sie sind der gewöhnlichen Unterrichtsarbeit gleichzustellen, schon darum, um etwaigen unberechtigten Einwendungen der Eltern mit Erfolg begegnen zu können. Was weiter die angebliche Kostspieligkeit unserer Ausflüge anlangt, so gestehen wir offen, die letzteren uns ganz anders als die meisten unserer modernen Schulspaziergänge gedacht zu haben. Wir huldigen durchaus nicht jener Modesucht, von der leider auch unsere Kinder zum grofsen Teil schon ergriffen sind, jener thörichten Anschauung, welche keinen rechten Ausflug gemacht zu haben glaubt, wenn nicht wenigstens die Landesgrenze überschritten und eine meilenweite Strecke mit dem Bahnwagen zurückgelegt wurde. Wir sind der Überzeugung, dafs im allgemeinen zu viel gefahren und zu wenig nach der Väter Weise auf Schusters Rappen gewandert wird, dafs darum leicht eine nur oberflächliche Kenntnis und eine gewisse Geringschätzung der Heimat platzgreift: was nicht weit her ist, das ist den meisten auch nicht weit her. Solcher Untreue gegen die Heimat mufs auch die Schule an ihrem Teil entgegenarbeiten, und darum dachten wir bei unseren Schulwanderungen zunächst nicht an kostspielige Eisenbahnfahrten, nicht an grofsartige Reisen, sondern an einfache Fufswanderungen innerhalb der heimatlichen Grenzen, die sich, falls die Mutter daheim unsere Kleinen mit etwas Mundvorrat versorgt, mit einem Aufwand von wenig Pfennigen leicht bewerkstelligen lassen. Die meisten Ausflüge werden natürlich nicht die geringsten Auslagen verursachen.

[1]) „Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Grofsstadt." (Jahrb. d. V. f. w. Pädag. V, S 209—49.) Gewifs stehen in verkehrsreichen Städten, bei überfüllten Klassen und infolge des Unverstandes mancher Eltern unsern Ausflügen grofse Schwierigkeiten entgegen. Da gilt es

den konkreten Vorstellungen herbeizuschaffen.[1]) Denn gerade solchen unentbehrlichen äufseren Wahrnehmungen, die den Zöglingen einer Schule bei ihrem Eintritt in dieselbe gemeiniglich fehlen (jede Gegend, jeder Ort bedingt da ganz auffallende und interessante Eigentümlichkeiten), hat die Heimatkunde ihre besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Wenn also unsre Kleinen durchgängig die Sonne noch nicht haben aufgehen sehen und vom Mond und den Sternen so gut wie nichts wissen, so lassen wir sie auf Morgenspaziergängen und abendlichen Ausgängen den heimatlichen Himmel so lange beobachten, bis sie die gewünschten Erfahrungen besitzen. Wenn

---

eben, die Schulkolosse zu gliedern und abteilungsweise hinauszuführen, da gilt es, das Gerede müfsiger Gaffer einfach zu ignorieren und die Vorurteile der Eltern, welche die Wichtigkeit und Notwendigkeit unserer Bemühungen nicht einsehen, durch die opferfreudigste Berufstreue doch schliefslich zu überwinden. Auf diesem Wege wenigstens gelang es selbst in einer Stadt wie Berlin einem tüchtigen Pädagogen, dem Dr. Bartholomäi, unsere Schulspaziergänge regelmäfsig auszuführen. Wohl fand auch er müfsige Gaffer, die ihre Witze ihm nachschickten, wohl mufste er dann und wann vom Berliner Philister hören, „dafs den Kindern ihre Kleedage und Stibbeln nutzlos verrungeniert würden;" aber er setzte seinen Willen durch. Was aber dort unter verhältnismäfsig viel ungünstigeren Verhältnissen durchgeführt wurde, das wird, denke ich, auch an jedem anderen Orte zu erreichen sein. Versuchen wir's daher mit jenen fleifsigen Fufswanderungen, die den Körper des Kindes kräftigen und die Heimat lieb gewinnen lehren, gönnen wir unseren Kleinen jene fröhlichen Ausflüge, die ihre Seele füllen mit frischen Anschauungen und Herz und Gemüt öffnen dem väterlichen Freunde, der Mühe und Beschwerde treulich mit ihnen teilt! Es ist ein wahres Wort und wie für die Schule gesprochen, das Wort unseres Seume: „Es würde vieles besser gehen, wenn man mehr ginge".

[1]) Wie das Haus in dieser Beziehung der Schule vorzuarbeiten und sie zu unterstützen vermag, zeigt Sigismund's anregende Schrift: Die Familie als Schule der Natur. Nur mufs hier vor einem Fehler gewarnt werden, der häufig genug in Familien und Kindergärten beobachtet werden kann. Viele Eltern und Erzieher gehen in dem an sich lobenswerten Streben, dem Kinde möglichst zahlreiche Vorstellungen für die Schule mitzugeben, es apperzeptionsfähig zu machen, zu weit: sie überschütten und zerstreuen es durch eine Menge von Bildern, deren Gegenstände entweder weit über das Verständnis und die Erfahrung desselben hinausreichen oder doch mit viel gröfserem Nutzen in natura betrachtet werden könnten. Damit wird aber die apperzipierende Aufmerksamkeit erheblich vermindert, weil die durch das Bild veranlafste Perzeption weit schwächere Vorstellungen zurückläfst, als die Wahrnehmung der Dinge selbst. Statt solcher durch Abbildungen gewonnenen schattenhaften Anschauungen, die der wirklichen, sinnlichen Erfahrung des Kindes vorgreifen, die ein hohles Scheinwissen ohne Interesse und Wollen erzeugen, lieber gar keine! Dann ist wenigstens noch nichts verdorben. „Denn was ich noch gar nicht kennen gelernt habe, lerne ich leichter, als was ich schon einmal und nicht in der rechten Weise zu lernen angefangen habe." (Roth, Gymnasialpädagogik, S. 129.)

sie in der Regel, wie dies in einem auf einer weiten Hochebene gelegenen vogtländischen Dorfe der Fall war, noch keine Gelegenheit gefunden haben, Vorstellungen von Berg, Bach und Flufs zu erwerben, so werden diesen Objekten unsre ersten Wanderungen gelten. Wenn Stadtkinder sehr ungenügende Vorstellungen von gröfseren stehenden Gewässern mitbringen, so setzt die Schulreise einen nahen See oder gröfseren Teich sich zum Ziel; wenn Fabrikkinder in den meisten Fällen unverantwortlich arm an Anschauungen aus Feld uno Wald zur Schule kommen, so werden diese Objekte vorwiegend (und häufiger als die Stadt) in den Bereich der Wanderungen gezogen. — Aber nicht blofs den mangelnden, sondern auch den zahlreichen bereits im Kinde vorhandnen äufseren Anschauungen hat der heimatkundliche Unterricht seine Sorgfalt zu widmen. Sind doch manche derselben geradezu falsch, viele von ihnen so flüchtig und unvollständig, dafs sie der Wiederholung und Verstärkung, der Berichtigung, Ergänzung und Vertiefung dringend bedürfen. Da gilt es, die Aufmerksamkeit des Kindes, die so gern nur die Oberfläche der Dinge streift, auf bestimmte Wahrnehmungsobjekte anhaltend zu lenken, seine rohen Gesamtvorstellungen in Teilvorstellungen zu zerlegen, diese für sich klar zu machen und durch geordnetes Wiederzusammenfügen in ein deutliches Ganzes, in wirkliche, reine Anschauungen zu verwandeln[1]); da gilt es, durch Anleitung zu malendem Zeichnen, zu einfacher, bildlicher Darstellung des beobachteten Dinges und richtiger sprachlicher Bezeichnung desselben die Klarheit der gewonnenen Vorstellungen zu erhöhen. Da gilt es, in das bunte Vielerlei der erworbenen Anschauungen eine gewisse Ordnung, die allerdings weit entfernt ist von jeder wissenschaftlichen Systematik, zu bringen.

Die Beantwortung der wichtigen Frage, in welcher Reihenfolge die Anschauungsobjekte zu behandeln seien, wird wesentlich davon abhängen, ob man der Heimatkunde eine selbständige Stellung zuweist oder sie an ein andres Fach anschliefst.

Gegen den unabhängigen Anschauungsunterricht, wie er von Karl Richter, Jütting u. a. gefordert worden ist und von der gegenwärtigen Schulpraxis zumeist gepflegt wird, sprechen erhebliche Bedenken. Alle die künstlichen Gruppen von Vorstellungen, die er zusammenstellt, vermögen nicht die Willkür zu verdecken, mit der er bei der Auswahl derselben verfährt. Zwingende Gründe, warum gerade diese oder jene Objekte in

[1]) Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, 2. A. S. 172.

der vorgeschlagenen Reihenfolge behandelt werden, fehlen zumeist — ein Zeichen, dafs hier der Theorie sicherer, wissenschaftlicher Boden abgeht. Der Mangel einer nach allgemeingiltigen Grundsätzen erfolgenden Auswahl und Begrenzung des heimatlichen Stoffes lastet in der That schwer auf dem Lehrer. Und so wissen auch die Schüler in der Regel nicht, warum gerade dieser oder jener Gegenstand im Unterrichte auftritt; es fehlt der rote Faden, der all die verschiedenartigen heimatlichen Anschauungen verbindet und so ihnen Zusammenhang, Dauerhaftigkeit und Interesse sichert. Ja, der Lehrer wird durch das Gefühl dieses Mangels gar leicht verleitet, die logische Verbindung und Ordnung derselben zu Begriffen und Systemen zu verfrühen, eine Vollständigkeit einzelner Anschauungsgruppen zu erstreben, für welche das Kind zur Zeit weder Bedürfnis noch Interesse besitzt. Es verstöfst weiter gegen die Gesetze der Apperzeption, dem Kinde einen Unterrichtsstoff zu bieten, der ihm teilweis viel zu bekannt ist, als dafs er das Interesse desselben für sich allein fesseln könnte. Allbekanntes in derselben Form geben und stundenlang betrachten lassen, erzeugt Langweile. Die Dinge der nächsten Umgebung wecken das kindliche Interesse nur, wenn sie zu dem übrigen Lehrstoffe in Beziehung gebracht und so in das Licht eines anderen Gedankenkreises gerückt werden. Endlich häuft der unabhängige Anschauungsunterricht in den ersten zwei oder drei Schuljahren, die ihm gewöhnlich zugewiesen werden, eine Menge von Vorstellungen an, ohne ihnen eine gleichzeitige oder baldige Verwertung sichern zu können. Er hält eine Massenfracht von an sich wertvollen Anschauungen gleichsam auf Lager, die sich zweifellos hemmen und die Apperzeptionsfähigkeit, d. h. die Kraft, andere Vorstellungen sich energisch einzureihen, mehr und mehr verlieren müssen. Es widerspricht der Gesundheit des geistigen Lebens, einige Jahre nur apperzipierende Vorstellungen zu sammeln, um viel später erst die apperzipierende Kraft derselben im Unterricht zu erproben; es widerspricht dies der sonstigen Gewohnheit des Kindes, das mit dem beschränkten Kapital seiner Geistesschätze rastlos arbeitet. Rast ich, so rost ich — das gilt auch von etwaigen für zukünftigen Gebrauch ausschliefslich aufgespeicherten Vorstellungen. Zudem ist wohl zu bedenken, dafs nur solchen Vorstellungen eine starke apperzipierende Kraft innewohnt, die mit unserm Ich durch lebhafte Gefühle und Neigungen verknüpft sind. Es genügt nicht, dafs wir etwas gesehen und eingehend betrachtet haben, wir müssen auch durch eigene Erlebnisse, durch innigen Verkehr gleichsam mit dem verwachsen sein, was eine starke Reg-

samkeit in uns entfalten soll. (S. o. S. 12 ff., 35, 154.) Die trauten Orte der Heimat, wo wir am liebsten gespielt, die Tiere und Menschen, mit denen wir vorzugsweise Umgang gepflogen haben, die Wege, auf denen wir den Vater durch Wald und Flur begleiten durften, der Anger oder die Waldwiese, wo wir unsre herrlichen Jugendfeste feierten, sie bieten sich immer zuerst als die stärksten und allezeit gegenwärtigen Apperzeptionshilfen dar. Wenn nun der unabhängige Anschauungsunterricht es unternimmt, in den ersten zwei oder drei Schuljahren fast alle jene wichtigen Vorstellungen im voraus zu sammeln und zur Klarheit zu erheben, die dem folgenden Sachunterricht als Apperzeptionshilfen dienen sollen, darf er da voraussetzen, daſs die zu besprechenden Anschauungsgegenstände sämtlich dem 6—8jährigen Kinde bereits durch andauernden Umgang lieb und vertraut geworden sind? Wäre es wirklich so, daſs das achtjährige Kind schon den Kreis seiner heimatlichen Erfahrungen abgeschlossen und nun nichts wesentlich Neues mehr zu erleben hätte? Dem widerspricht die Thatsache, daſs der Knabe gerade von der Zeit an, da er Ausflüge auf eigene Hand wagen darf, erst recht auf Entdeckungen ausgeht, daſs ihm die Heimat, je weiter er sie durchforscht, immer neue und anziehende Erfahrungen darbietet. Zudem ist es in den ersten 3 Schuljahren gar nicht möglich, den Kreis der heimatlichen Anschauungen zu erschöpfen, und vieles läſst sich so früh überhaupt nicht zum Verständnis bringen, wie z. B. die Bedeutung der modernen Verkehrsmittel, der Industrie, gewisse staatliche und kirchliche Einrichtungen. Da gilt es, die günstige Gelegenheit abzuwarten, wo das Verständnis für solche Dinge im Fortschritt des Unterrichts leicht sich herbeiführen läſst. Wenn demnach das Kind den Objekten der Heimat nur sehr allmählich und nur insoweit, als es mit ihnen in gemütliche Beziehungen tritt, Interesse und Neigung schenkt, wenn zur Bildung dieses innigen Verhältnisses zur Heimat nicht ein paar Jahre ausreichen, sondern die ganze Jugendzeit erforderlich ist, gleichen dann nicht viele der Vorstellungen, die der selbständige Anschauungsunterricht in den ersten Schuljahren weckt, tauben Nüssen, denen kein Leben, kein treibender Keim eignet? Fesselt er das Kind nicht oft stundenlang an Naturgegenstände, die seinem Gemüt noch nichts, gar nichts sein können, weil es mit ihnen noch nichts erlebt hat? Sammelt er so nicht Schätze, denen von vornherein schon die Apperzeptionsfähigkeit abgeht?

All diese Übelstände können vermieden werden, wenn man nach Zillers Vorgange die Erzeugung und Vertiefung des heimatlichen Erfahrungskreises unsrer Schüler nicht einer be-

sonderen Disziplin, sondern allen Unterrichtsfächern, insbesondre dem Sachunterrichte, zuweist. Sie haben zu bestimmen, was zu einer gewissen Zeit in und aus der Heimat eingehend zu betrachten ist. Nicht systematisch und in der trockenen Weise unsrer Fremdenführer wird die Heimat „durchgenommen“ und beschrieben, sondern je nach dem unterrichtlichen Bedürfnis kehren wir bei ihr ein. Wo es z. B. gilt, historische Fernen dem kindlichen Geiste nahe zu rücken, fremde Landschaften und Menschen, fremde Sitten und Einrichtungen ihm anschaulich vorzuführen, da werden wir dafür sorgen, dafs der Schüler die stellvertretenden Bilder und Anschauungen, soweit sie fehlen, durch sorgfältige Beobachtung in und an der Heimat erwirbt. Je nach Bedürfnis werden wir für Märchen und Sagen, für die heilige und profane Geschichte, für Erd- und Naturkunde, für Rechnen und Formenlehre typische Gegenstände und Verhältnisse der Heimat aufsuchen und unterrichtlich behandeln. So ergehen an den heimatlichen Anschauungsunterricht von Anfang an, auf jeder Stufe und in jedem Jahre hinsichtlich der Auswahl des Lehrstoffes bestimmte Weisungen von seiten des Sach- und Formenunterrichtes und im Interesse desselben.

Durch die auf diese Weise gebotene Umgrenzung des heimatkundlichen Materials „wird dem besonnenen Lehrer ganz entschieden eine wohlthätige Befreiung von dem Drucke zu teil, den das Gefühl gänzlicher Unbestimmtheit in Rücksicht des Lehrstoffes immer zur Folge hat“[1]): weifs er doch, warum er gerade diesen oder jenen Gegenstand behandelt und nach welchen Gesichtspunkten dieser für den vorliegenden Zweck zu betrachten ist. Indem weiter das analytische Material der Heimatkunde in engste Verbindung tritt mit dem Lehrstoffe des synthetisch fortschreitenden Sachunterrichts, insbesondere mit den lebendigen Gestalten der Geschichte, empfangen die Gegenstände der Heimat eine eigentümliche Beleuchtung, ein ganz besondres Interesse: im Lichte der Historie, der geographischen Schilderung oder naturkundlichen Betrachtung fremder interessanter Schauplätze, Erzeugnisse und Ereignisse erscheint dem Kinde die Heimat lieber und werter, wird sie ihm verständlicher und vertrauter. Endlich ergeben sich aus der Thatsache, dafs das heimatkundliche Material nicht auf zwei Jahre zusammengedrängt, sondern dem gesamten Unterrichte der einzelnen Schuljahre zugewiesen wird, noch weitere erhebliche Vorteile. Der Lehrer verfällt alsdann nicht so leicht dem verhängnisvollen Irrtume, als sei mit einem zwei- oder dreijährigen

---

[1]) Rein, Pickel und Scheller, Erstes Schuljahr, 3. Aufl. S. 100.

Unterrichte in der Heimatkunde auf allen Gebieten für die nötigen Apperzeptionshilfen gesorgt und er könne sich von der Verpflichtung, möglichst anschaulich zu sein, nun wohl entbinden. Der Zögling aber wird nicht verleitet, im Fluge, innerhalb der engen Schulstube die heimatliche Umgebung zu durcheilen, sondern fleifsige Wanderungen, eignes Beobachten verhelfen ihm im Laufe der ganzen Jugendzeit zu dem Bilde von der Heimat, das ein verfrühender Unterricht in zwei kurzen Schuljahren vergeblich zu erzeugen sich bemüht. Indem der Unterricht nicht alles auf einmal ernten will, sondern dem Schüler Zeit läfst, nach und nach zu den Objekten seiner Heimat in ein innerliches Verhältnis zu treten, bringt dieser von Jahr zu Jahr mehr Anschauungen ihm entgegen, an die sich ein lebhaftes Interesse, die Kraft rascher Aneignung verwandter Vorstellungen knüpft. Und wenn weiter heimatliche Erfahrungen nicht auf Jahre hinaus aufgespeichert, sondern stets nur zu der Zeit und an dem Orte gesammelt werden, wo der Unterricht gerade ihrer bedarf und wo sie sofort und am kräftigsten wirken können, da sichert man ihnen die apperzipierende Kraft, den rechten Zusammenhang mit den übrigen Gedankenkreisen. Mit einem Worte: *Der an den Sach- und Formenunterricht aller Schuljahre sich anlehnende analytische Anschauungsunterricht vermag am besten auf die einzelnen Gebiete des Wissens jene frischen Quellen apperzipierender Vorstellungen zu leiten, wie sie der heimatlichen Erfahrung eines jeden entspringen.*

Gleichwohl verhehlen wir uns nicht, dafs der Einführung und Durchführung desselben in unsern Schulen zur Zeit erhebliche Schwierigkeiten entgegenstehen. Es soll hier auf das (von uns in der 1. Auflage geäufserte) Bedenken kein besondres Gewicht mehr gelegt werden, ob und wie man in Fabrikorten, wo der Lehrer nicht beliebig über die freie Zeit seiner Schüler verfügen kann, im Gebirge zur Winterszeit, wo Wege und Stege verschneit und viele Wahrnehmungsgegenstände unzugänglich sind, oder in dem Falle, da unvorhergesehene Naturereignisse, wie anhaltender Regen etc. eintreten, für den Unterrichtsstoff *stets unmittelbar* vorher durch Schulwanderungen die noch fehlenden heimatlichen Apperzeptionshilfen herbeischaffen könne. Denn es versteht sich von selbst, dafs in der wärmeren Jahreszeit, bei einer sich darbietenden günstigen Gelegenheit manche Beobachtung vorausgenommen und eingehend erörtert werden mufs, die vielleicht erst einige Wochen oder Monate später im Unterricht Verwendung findet, dafs aber solche Ausnahmen die Regel nicht aufheben.

Schwerer wiegt jedoch die andere Thatsache, dafs die „anlehnende Heimatkunde“ nicht mit jeder beliebigen Gestaltung des Lehrplanes vereinbar ist. Ihre erfolgreiche Durchführung setzt zum mindesten für jedes Schuljahr einen einheitlichen, wertvollen, kulturgeschichtlichen Stoff voraus, an welchen die heimatkundlichen Betrachtungen leicht anknüpfen können, ein gründliches Verweilen bei demselben, nicht ein flüchtiges Wandern durch zerstückelte Stoffgebiete. Dürre, leitfadenartige Übersichten aus der Weltgeschichte wie die nach konzentrischen Kreisen ausgewählten vereinzelten biblischen Geschichten vermögen jenem Zwecke nicht zu genügen. So lange man ihnen noch den Vorzug giebt, so lange das Bedürfnis eines aus dem Erziehungszwecke streng abgeleiteten einheitlichen Lehrplanes nicht stärker sich geltend macht und selbst unter den Freunden eines solchen über Inhalt und Reihenfolge der Hauptstoffe des Unterrichts noch die Meinungen auseinander gehen, wird Zillers Vorschlag auf allgemeine Verwirklichung nicht rechnen dürfen. Dafs er aber einen wesentlichen Fortschritt in sich schliefst, dafs ihm die Zukunft gehört, ist unsre aus vielfacher praktischer Erfahrung gewonnene Überzeugung.

In ihr bestärkt uns schliefslich auch eine historische Erwägung. Die Zeit liegt bekanntlich nicht allzuweit hinter uns, da man in der Volksschule an ganz trockenem Stoffe besondere abstrakte Denk- und Sprechübungen anstellte — den Kindern zur Langeweile, niemandem zur Freude. Man ging hierbei von der ganz richtigen Ansicht aus, dafs Kenntnisse ohne Erkenntnis nichts nützen, dafs der Zögling nur das geistig sich angeeignet habe, über das er in Wort und Schrift frei verfügen könne. Denken und Sprechen sind Bedingung wie Frucht eines geistbildenden Unterrichts. Nur irrte man darin, dafs man meinte, beides in besondren Stunden, ohne Rücksicht auf den übrigen Unterrichtsstoff üben zu müssen. Man nahm also voraus, was doch jede Lektion, jedes Lehrfach auf seinem besondren Gebiete zu erstreben hat. Ähnlich verhält sichs jetzt mit dem heimatlichen Anschauungsunterricht. Es ist allgemein anerkannt, dafs von der Anschauung unser Denken bis in die höchsten Regionen der Begriffe abhängig ist und dafs ohne den festen Grund derselben die Unterrichtserfolge sehr zweifelhaft und vergänglich sind. Daraus folgt aber doch nicht, dafs man für sich, in einem besondren Kursus üben müsse, was ohnehin im späteren Unterrichte keinem Fache erlassen werden kann. Das hiefse doch ähnlich schliefsen, wie ehemals: Weil Denken und Sprechen zu den wichtigsten Thätigkeiten des Lernenden gehören, so müssen besondre Denk- und Sprech-

stunden angesetzt werden. Vielleicht bricht sich auch hier bald die Erkenntnis Bahn, dafs gesonderte, mit den Hauptbildungsstoffen der Volksschule nicht in Verbindung stehende Anschauungsübungen eben so überflüssig sind, wie jene Denk- und Sprechübungen. Vielleicht giebt man dann zu, dafs von der heimatlichen Anschauung auszugehen, nicht die Aufgabe eines, sondern der meisten Fächer ist, dafs hier ein Prinzip vorliegt, dem nicht in einem oder zwei, sondern in allen Schuljahren entsprochen werden mufs. — —

So ist also die Heimatkunde nicht ein Fach, dem ein bestimmtes Teilgebiet von Vorstellungen des Sach- oder Formenunterrichts entspräche. Sondern indem sie das heimatliche Wahrnehmungsmaterial bearbeitet, dient sie als analytische Stufe fast allen Unterrichtsfächern, bildet sie durch alle Schuljahre einen wesentlichen Bestandteil derselben. Wie sehr namentlich die realistischen Fächer dieser fortdauernden Beziehung zur heimatlichen Erfahrung bedürfen, wie nur durch sinnlich-frische heimatliche Vorstellungen z. B. das schwierige Gebiet der Geschichte und Erdbeschreibung sich erobern läfst, kann nicht oft und eindringlich genug betont werden. Wir sahen bereits (S. 53 ff.), welche eigentümlichen Forderungen diese Lehrfächer an die geistige Thätigkeit des Zöglings stellen. Da soll er in der Geographie tausende von Meilen mit Blitzesschnelle im Geiste durcheilen, bei der Aufzählung von so und so viel Quadrat- und Kubikmeilen was Rechtes sich vorstellen und diese Worte mit sinnlichem Inhalte erfüllen. Er soll an der Hand des Lehrers wandern in völlig fremde Landschaften, von fremden Städten und Menschen ein lebendiges, farbenreiches Bild sich vorführen, er soll die hohen Schneegebirge der alten und neuen Welt vor dem geistigen Auge sich aufbauen und den Blick schweifen lassen über unabsehbare Wasserflächen der Riesenströme und Ozeane. Er soll die drückende Einsamkeit der Wüste und des Urwaldes fühlen wie der Reisende und Länderstrecken, zu deren Erforschung dieser Jahre brauchte, wie ein offnes Buch, wie ein Blachfeld im Nu überblicken und beschreiben können. Das ist aber nur möglich, wenn der Zögling hierbei aus dem Vorrate seiner eignen Erfahrung schöpfen kann; er bringt dem Worte des Lehrers nur insoweit Verständnis entgegen, als es ihm gelingt, ähnliche, bekannte Vorstellungen zu reproduzieren. Diese sind das elementare Material, aus dem das umfängliche, farbenreiche Gebäude der geographischen Kenntnisse allein zusammengesetzt werden kann, die Grundsteine und Hauptstützen, auf denen dieser Vorstellungsbau sicher ruht. Wo diese

Apperzeptionshilfen fehlen, wo das Neue keinen Widerhall in der Seele des Schülers findet, da vermag er auch dem klarsten und lebendigsten Vortrage nicht zu folgen, er hört nur Worte, nichts als Worte. Ein Kind, das noch keine Vorstellung von einem Kilometer, einer Wegstunde, einem Hektar, von Hoch- und Tiefebene besitzt, das nicht selbst einmal einen Plan seiner Heimat oder wenigstens seines Geburtsortes entworfen und gezeichnet hat und auf ihm leicht sich zurecht findet, dem die einfachsten Vorbegriffe für den geographischen Unterricht fehlen, wird sich weder unter einer Quadratmeile, unter Hochplateau, Stufen- und Terrassenländern was Rechtes denken, noch ein wirkliches Verständnis für Landkarten — und wären sie die vollkommensten — zeigen; ihm bringt der geographische Unterricht nichts als sehr unbestimmte, schattenhafte Vorstellungen und zahlreiche unverstandene Namen bei. — Das Gleiche gilt von der Geschichte. Wenn sie es unternimmt, den Schüler einzuführen in das Kulturleben der wichtigsten Völker, wenn sie ihm erzählt von den verschiedensten Staatsformen und Religionssystemen, wenn sie mit ihm wandert zu den historischen Denkmälern der vaterländischen Vorzeit und ihm schildert die Herrlichkeit des mittelalterlichen Rittertums, die wichtigen Erfindungen, die grofsen Kriege der neuen Zeit, so kann sie nur insoweit darauf rechnen, einen tiefen, nachhaltigen Eindruck im Lernenden hervorzurufen, als ihre Worte die lebhafte Reproduktion alter, starker und ähnlicher Vorstellungen zur Folge haben. Man verlangt Unmögliches, wenn man einem Zöglinge, der in einem einsamen, abgelegenen Orte, fern vom öffentlichen Leben aufgewachsen ist und darum wenig weifs von den wichtigsten staatlichen Einrichtungen, von den vornehmsten kirchlichen und staatlichen Behörden, von Gesetzen und Steuern, von Ständen und Rangstufen, von der Art und Weise, wie im modernen Staate die Regierungsgewalt verteilt ist, wenn man ihm zumutet, sich hineinzuversetzen in das politische Leben der Spartaner und Athener und der Gesetzgebung eines Lykurg und Solon Verständnis entgegen zu bringen. Man predigt tauben Ohren, wenn man von olympischen Spielen oder mittelalterlichen Turnieren erzählt, bevor die Schüler Gelegenheit gefunden haben, auf Volksfesten der Heimat, etwa einem Turn- oder Sängerfest, einem Vogelschiefsen, (wenn auch sehr kindliche) Apperzeptionshilfen für das neue historische Material zu erwerben. Ja selbst solche in zeitlicher und sachlicher Beziehung scheinbar sehr naheliegenden Geschichtsstoffe wie z. B. die Erzählung von der Entstehung der deutschen Städte und des deutschen Bürgerstandes, von den Heldenthaten unsrer Ritter setzen mehr historische

Vorkenntnisse und Anschauungen voraus, als man gewöhnlich anzunehmen geneigt ist: was wäre auch der glänzendste und populärste Vortrag einem Schüler, der die einzelnen Berufsarten, das Leben und Treiben der verschiedenen Handwerker nicht aus eigener Anschauung kennt, der noch niemals vor der verfallenen Ringmauer eines alten Städtchens gestanden und keine der epheuumrankten Ruinen und altersgrauen Schlösser seiner Heimat besucht und eingehend besichtigt hat? Man unterschätzt nur zu leicht die Anforderungen, welche der historische und geographische Unterricht an die Geisteskraft des Zöglings stellt; man setzt in ihm einen Schatz von Erfahrungen, eine Menge von sinnlichen, kulturgeschichtlichen, sittlichen Anschauungen, von zeitlichen und räumlichen Grundbegriffen voraus, die ihm entweder gar nicht oder wenigstens nicht mit wünschenswerter Klarheit zu Gebote stehen. Kein Wunder, dafs darum gerade hier der erzielte Unterrichtserfolg oft in keiner Weise der aufgewandten Mühe und Zeit entspricht, dafs nach der Schulzeit nirgends mehr als auf diesen beiden Wissensgebieten das Gelernte sich wieder verflüchtigt. Der geographische und historische Unterricht, welcher nicht in den heimatlichen Anschauungen des Kindes seine stärkste Hilfe sucht, spielt auf einem Instrumente, welchem die Saiten fehlen. Denn nur in und an der Heimat können am leichtesten und sichersten jene Perzeptionen, jene äufseren Wahrnehmungen und Vorkenntnisse gewonnen werden, deren Reproduktion zu dem Wort des Lehrers lebendigen Vorstellungsinhalt, zum blofsen Zeichen die entsprechende Sache fügt und die allein in jeder Unterrichtsstunde das Gelingen der Apperzeption sichern.

Weil nun aber diese Apperzeptionshilfen sich nicht durchgängig im Anschauungsunterrichte der ersten Schuljahre erzeugen, geschweige denn durch massenhafte Aufspeicherung für zukünftigen Gebrauch wirksam erhalten lassen, befürworteten wir die Ausdehnung des heimatkundlichen Unterrichts auf alle Schuljahre. Je nachdem der synthetische Fortschritt des Sachunterrichts dazu Veranlassung bietet, hat der Lehrer dafür zu sorgen, dafs der Schüler auf Grund zahlreicher heimatlicher Anschauungen gelange zu jenen unentbehrlichen, allgemeinen geographischen Vorstellungen von Bach, Flufs und Nebenflufs, Quelle und Mündung, Insel, Halbinsel und Landzunge, Hoch- und Tiefebene, Wasserscheide und Thalsohle, Lang- und Querthal, Bergsattel und Pafs etc. Er hat ihn fleifsig zu üben im Messen und Schätzen von Wegstrecken und Flächen, damit klare und deutliche Vorstellungen von den geographischen Grundmafsen (Wegmeile, Quadrat- und Kubikmeile) auf dem

Boden der Heimat ihm erwachsen. Und diese Grundmafse müssen der täglichen Anschauung des Kindes besonders nahe liegen; wie grofs ein Ar, eine Wegstunde, eine Quadratmeile ist, mufs es an einem benachbarten Feld- oder Wiesengrundstücke, einem bestimmten Abschnitte der Landstrafse, einem genau begrenzten Teile der heimatlichen Landschaft sich allezeit leicht in's Bewufstsein zurückrufen können. Es ist weiter bekannt zu machen mit den verschiedenen Bodenarten seiner heimatlichen Landschaft, mit sumpfigen, sandigen, unfruchtbaren Strecken derselben, damit für die Moorgegenden, die Wüsten und Heiden des erdkundlichen Unterrichts bestimmte eigenartige Bilder zur Hand sind. Er hat zusammenzustellen und zu vergleichen, was nach und nach über den Wechsel der Temperatur, über den Stand der Sonne während der verschiedenen Jahreszeiten, über die Ab- und Zunahme von Tag und Nacht, über die wechselnden Erscheinungsformen des Mondes beobachtet worden ist und eine Karte von den bisher kennen gelernten Himmelskörpern zu entwerfen. Endlich wird der Unterricht den Schüler, und das ist nicht die geringste seiner Aufgaben, anleiten, nicht blofs den Wohnort, sondern die ganze Heimat, so weit er mit ihr vertraut wird, im Grundrifs zu zeichnen und so sich einzuleben in das Verständnis der Karte.

In ähnlicher Weise wird der historische Unterricht die notwendigsten Anschauungen und Begriffe zu gewinnen suchen. Die öffentlichen Gebäude des heimatlichen Dorfes, der benachbarten Stadt, die amtlichen Bekanntmachungen der Behörden, die öffentlichen Wahlen bieten Veranlassung, das Kind zu unterrichten über die wichtigsten Gemeinde- und Staatsbehörden, über die Befugnisse und Pflichten der Gerichts- und Verwaltungsbeamten, über die Lehrer der Kirchen und Schulen. Draufsen im Wald und auf der Heide gewinnt es leicht ein Bild von dem Urzustande der Heimat, von einer Zeit, da keines Menschen Fufs das Gehölz durchschritt; während wiederum vielleicht Sagen und Geschichten von der Gründung des Heimatortes dem Kinde einen Einblick gestatten in die Bedingungen, unter welchen in der Regel Ansiedlungen unsrer alten Vorfahren zustande kamen, und ihm zeigen, auf welche Weise nach und nach aus dem Dunkel der Wälder einzelne Höfe oder ganze Dörfer sich erhoben. Die Hünengräber und heidnischen Opferstätten der Heimat, zu denen die Kinderschar mit dem Lehrer wandert, die zahlreichen Sagen von Stromnixen und Wassermännern, von Otterkönigen, Zwergen und sonstigen Berggeistern, die abergläubischen heimatlichen Gebräuche (Walpurgisfeuer, Weihnachts- und Neujahrsaberglaube), von denen die

Kleinen so viel und lebhaft zu erzählen wissen, vermögen sie in die altheidnische Zeit, da unsere Vorfahren dem Wodan oder Swantewit dienten, mit derselben Lebendigkeit zu versetzen, mit der eine einsame Waldkapelle, eine altersgraue, verfallene Kirchenruine die Jahrhunderte eines Bonifatius, eines Adalbert von Prag uns vor die Seele führt. Die alten Burgen und Schlösser der Heimat, die wir fleifsig besuchen und eingehend besichtigen, geben dem Zögling eine deutliche Vorstellung von der Wohnung und zum Teil auch von der Beschäftigung des mittelalterlichen Adels, während die grofsen zusammenhängenden Feldgrundstücke des benachbarten Rittergutes, neben denen auch jetzt noch die zerstreuten Besitzungen der übrigen Dorfbewohner fast verschwinden, einen Schlufs gestatten auf die soziale und wirtschaftliche Lage der Bauern unter der Feudalherrschaft, auf das Verhältnis zwischen dem Burgherrn und seinen leibeigenen Untergebenen. Wie eindringlich und beredt erzählen die alten Ringmauern der heimatlichen Stadt mit ihren Schiefsscharten, Zinnen und Thoren, ein alter Turm, ein verfallenes Kloster von vergangenen Tagen, wie anschaulich und lebendig vermögen sie das Kind zurückzuführen in die Zeit seiner mittelalterlichen Vorfahren! Gewinnt es doch in solchen heimatlichen Anschauungen für die Schilderungen aus dem deutschen Städteleben einen Grund und Boden, auf dem seine Apperzeptionsthätigkeit leicht und sicher sich bewegen kann. Machen wir endlich den Zögling vertraut mit dem Ursprung und der Bedeutung gewisser volkstümlichen Feste der Heimat, suchen wir die Spuren grofser Kriege, wie sie ja leider fast in jedem Gaue unsres Vaterlandes zu finden sind, etwa eine alte Schwedenschanze, eine Wüstenei aus der Zeit des 30jährigen oder 7jährigen Krieges, ein Franzosenkreuz an der Landstrafse, einen Denkstein mitten im Felde oder in der Kirche, eine Erinnerungstafel oder Friedenseiche aus der jüngsten Zeit auf, so wird es uns auch für die neue und neueste Geschichte an analytischem Unterrichtsstoff nicht fehlen. Natürlich fliefst der Quell desselben nicht in allen Landschaften gleich stark, hier reicher, dort spärlicher, und manche Beschränkung legen dem Lehrer, namentlich in Landschulen, örtliche Verhältnisse auf. Aber so arm ist sicherlich keine Gegend an historischen Zeugnissen, so völlig neu und von heute keine Heimat, dafs sie der Anschauung und Beobachtung des Kindes gar nichts darböte, dafs der Geschichtsunterricht nicht in den meisten Fällen von ihr ausgehen könnte.[1])

[1]) Wie der Unterricht auch auf dem so wichtigen Gebiete der inneren Erfahrung apperzipierende Vorstellungen für die Geschichte gewinnen könne, s. S. 57, 183 ff.

Indem wir aber so den historischen und geographischen Erfahrungskreis der Kinder erweitern, d. h. „sie veranlassen, sich Rechenschaft zu geben über eine Menge ihnen bekannter Erscheinungen, Ereignisse“ und Gegenstände der Heimat, indem wir sie immer und immer wieder hinausführen auf das Feld ihrer liebsten Jugenderlebnisse, damit sie für den Sachunterricht starke, apperzipierende Vorstellungen erwerben, halten wir daran fest, dafs bei uns die Heimatkunde überhaupt nicht aufhöre, dafs sie bis ins letzte Schuljahr des Zöglings hineinreiche. In der Heimat ruhen die starken Wurzeln der kindlichen Kraft, hier fliefsen die Quellen unsrer stärksten Anschauungen und tiefsten Gefühle. So wollen wir denn nicht blofs zwei oder drei kurze Schuljahre hindurch diese Quellen im Kinde hegen und pflegen, sondern so lange es zu unsern Füfsen sitzt, möge die Sonne der Heimat hineinscheinen in die enge Schulstube und ihm das Lernen zur Lust, zu einer seiner fröhlichsten Jugenderinnrungen machen! — —

Wie die heimatlichen Vorstellungen, so können auch alle übrigen Erfahrungen des Zöglings, alles was in ihm auf anderem Wege stark und mächtig geworden ist, als apperzipierende Hilfen für den Unterricht dienen. Zu ihnen gehören insbesondre die durch die Lehrstoffe der früheren Stufen vermittelten Vorstellungen und Gedanken, sofern nur jene Stoffe nach dem Gesetze der Propädeutik ausgewählt und in geistige Kraft umgesetzt wurden. Sie ebenso genau zu kennen und kennen zu lernen wie die heimatlichen Erfahrungskreise der Zöglinge, ist eine unerläfsliche Pflicht des Lehrers. So lange der Unterricht von Anfang an ausschliefslich in seinen Händen liegt, wird ihm solche Vertrautheit mit dem kindlichen Wissensschatze schon durch die Schularbeit zu teil. Schwieriger ist sie jedoch in gegliederten Schulanstalten zu erwerben, wo in der Regel eine Mehrheit von Lehrern sich in die Unterrichtsarbeit teilt. Hier empfiehlt es sich — auch aus anderen pädagogischen Gründen — nicht jedes Jahr in den aufrückenden Klassen den Lehrer wechseln zu lassen, sondern die Kinder thunlichst lange einem und demselben Lehrer anzuvertrauen und das Fachlehrersystem möglichst zugunsten des Klassenlehrersystems zu beschränken. Wo dies aber nicht angängig ist, mufs mindestens durch einen bis ins einzelnste sorgsam ausgearbeiteten Lehrplan, durch gewissenhafte Aufzeichnung der im Laufe jedes Schuljahres erzielten Unterrichtsergebnisse sowie durch regen pädagogischen Verkehr der einzelnen Mitarbeiter unter einander der Lehrer in den Stand gesetzt

werden, von dem durch die bisherige Unterrichtsthätigkeit erzeugten Vorstellungsschatze seiner Schüler sich ein zutreffendes Bild zu entwerfen. Er mufs fleifsig dem nachfragen, was sie bereits in einer bestimmten Richtung gelernt und wie sie es sich angeeignet haben, damit er nicht Unbekanntes als bekannt voraussetze oder längst Gelerntes den Kindern als grofse Neuigkeit auftische. Man halte uns nicht ein, dafs wir damit zuviel vom Lehrer verlangen. Wenn im gewöhnlichen Leben ein Haushalter den Stand seiner Wirtschaftsgüter nie untersuchen und unbekümmert um die vorhandenen Vorräte drauf und drein neue anschaffen wollte, so würde seine Wirtschaft auf die Dauer nicht bestehen können. Aus gleichem Grunde bedroht darum das Gesetz den Kaufmann, der keine Inventur aufnimmt, mit empfindlicher Strafe. Was so auf materiellem Gebiete unzulässig ist, sollte das auf geistigem Gebiete erlaubt sein? Gewifs noch viel weniger. Und so ergeht an den Lehrer die allgemeine Forderung, dem Schüler von den bereits im Unterrichte erworbenen Schätzen nichts Wesentliches verloren gehen zu lassen, sondern sie als willkommene Apperzeptionshilfen fleifsig zu verwerten, an sie nicht minder als an den heimatlichen Erfahrungskreis alles Neue anzuschliefsen.

Wenn unser Heiland seinen Zuhörern eine religiöse Wahrheit so recht zum Verständnis bringen wollte, wählte er nicht selten das Gleichnis, ein Beispiel, eine Erzählung, in der ganz gewöhnliche, allen bekannte Thatsachen zur Verdeutlichung eines neuen religiösen Gedankens dienten. „Ihr habt gehört, dafs zu den Alten gesagt ist — Ich aber sage euch", so führt er von den ethischen Anschauungen seiner Zeit hinüber zu reineren, strengeren Grundsätzen. „Das Himmelreich ist gleich", „so klingt es wieder und immer wieder von seinen Lippen. Jeder soll es klar und deutlich vor sich sehen, um was sich's handelt, das Bild sich einprägen, bis nach und nach der grofse Inhalt aus dem Rahmen hervortritt. Nicht begrifflich, nicht abstrakt redet er, sondern plastisch, dramatisch stellt er Wesen, Wert, Aufgaben, Hindernisse und Entwicklungsgang des Gottesreichs dar. Ein Spiegelbild des Lebens hält er dem Volke vor, da kann jeder sich selbst sehen und beurteilen lernen. Einem Künstler vergleichbar zaubert er Gestalten vor das geistige Auge, Gestalten, die alle eine ernste Bedeutung haben, alle das Symbol einer grofsen Wahrheit sind. Hier schildert er Gott als den Vater, der seinem Sohn einen Auftrag giebt, oder der dem Verlorenen und Wiedergefundnen mit offnen Armen entgegeneilt und den Neid des tugendstolzen Bruders tadelt,

oder der seinen Kindern gute Gaben giebt, der die Vögel des Himmels speist und darum auch der vernünftigen Kreatur sich erbarmt. Hier ist Gott ein König, der mit seinen Knechten rechnen will; dort ein reicher Herr, der ein Abendmahl ausrichtet, jetzt ein Gartenbesitzer, der mit dem Gärtner verhandelt wegen eines unfruchtbaren Baumes, dann wieder ein Arbeitgeber, der Leute dingt für seinen Weinberg, oder ein Winzer, der die Rebe pflegt und beschneidet. Einmal ist das Himmelreich eine Perle, ein Schatz im Acker, nachher eine Hochzeit, ein Fischernetz, ein Weizenfeld. Verzeihende Liebe, strenges Gericht, freundliche Ladung an alle, Langmut und Gerechtigkeit Gottes, der hohe Wert der unvergänglichen Güter, die Notwendigkeit ein reines, gutes Herz Gott entgegenzubringen, die Mischung von Edlem und Unedlem auf dieser Erde und die letzte unwiderrufliche Entscheidung, sie prägen sich allen hiermit auf das tiefste und nachdrücklichste ein. Das ist Anschauungsunterricht. Das packt."[1]) Ähnliches wird uns von Sokrates berichtet. Mitten hinein in das Gewühl des Marktes und der Gassen, in die Werkstätten der Handwerker führte er lehrend und fragend seine wissensdurstigen Schüler (weshalb ihm auch seine Zeitgenossen vorwarfen, er spreche ja immer nur von Lasteseln, Schmieden, Schustern und Gerbern), und an die allereinfachsten und konkretesten Dinge, an die eigensten Erlebnisse seiner jungen Freunde knüpfte er die schwersten philosophischen Untersuchungen. Es ist dies ein Fingerzeig, wie wir dem oben ausgesprochenen Grundsatze genügen können. Wir werden dem Kinde eine reiche Quelle lebendiger Apperzeptionshilfen sichern, wenn wir nicht nur alles Fremde und Entlegene auf die Heimat zurückbeziehen,[2]) sondern überhaupt Unbekanntes durch Bekanntes deutlich machen und allen Unterricht aufs engste an die eigne Erfahrung des Zöglings anschliefsen. Dies gilt für alle Unterrichtsfächer und für jeden, auch den sprödesten Lehrstoff. Wie fern scheint z. B. dem kindlichen Verständnisse Goethes Ballade vom Erlkönig, jene Sage aus der heidnischen Vorzeit unsres Volkes, zu liegen, und doch wie leicht lassen sich auch für dieses Gedicht apperzipierende Vorstellungen im Kinde erwecken, wenn man mit ihm sich unterhält über den heimatlichen Volksglauben an Stromnixen und Wassergeister, wenn man durch den Mund der Schüler die ihnen so geläufigen alten Sagen von der Wasserjungfrau, die nächtlich ihre Wäsche am

---

[1]) Katzer in Rein's Pädag. Studien 1886, S. 74—75.
[2]) Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik VI. S. 171.

Ufer bleicht, von dem Wassermann, der alljährlich sein Opfer fordert, von der durch ihren Gesang den Schiffer berückenden Loreley wiederholen läfst; wenn man sie ferner erinnert an gewisse Sinnestäuschungen, die ihnen selbst begegnet sind, da sie im nächtlichen Dunkel Nebelstreifen für Gespenster und Waldbäume für drohende Ungeheuer hielten. Ähnlich ist es bei dem Unterricht in der ersten fremden Sprache. So völlig unbekannt und fremd auch das neue Idiom, etwa das Lateinische dem Knaben erscheint, so lassen sich doch auch für dieses schwierige Gebiet „in der eignen sprachlichen Erfahrung des Schülers viele Anknüpfungspunkte aufsuchen".[1]) „An zahlreichen bekannten Namen und Bezeichnungen besitzt er ja schon Lateinisches, ohne es früher gewufst zu haben: Augustus, Sylvester, Felix, Clara, Alma, Album, Sexta, Quinta, September, plus, minus, vivat, vidi, datum, orbis pictus, dividendus, Victor, doctor, professor, director, welche Reihe sich noch sehr erweitern läfst." Diese in die Muttersprache übergegangenen fremden Namen, dieses analytische Latein führt aufs beste in den Wörterschatz und die Formenlehre der fremden Sprache ein. „Das landesübliche mensa, mens**ae**, hortus, hort**i** schaut den Kleinen völlig eigenartig an, aber Maria und Mari**ae** Geburt, Christus und Christ**i** Geburt ist ihm wohl vertraut. Trinitat**is**, Palm**arum**, Johann**is**, Michael**is** u. v. a., die ihm Bekanntes bezeichnen, weisen ihm zugleich die Formen auf, die er lernen soll." Wird er dann weiterhin fleifsig angehalten, andere deutsche Wörter wie: Zensur, Kultur, Fieber, Pforte, Pferd, Kanne u. s. w. auf ihre ursprüngliche lateinische Form zurückzuführen, so erobert er sich gleichsam vom heimatlichen Boden aus eine neue Welt, und der Eintritt in dieselbe mufs ihm um vieles leichter werden. Nur werden wir nicht, wie Ziller wollte, jenen analytischen Sprachstoff zusammenhangslos im voraus durcharbeiten. Hiefse das nicht in den Fehler des landläufigen heimatkundlichen Unterrichts verfallen, der auch das analytische Erfahrungsmaterial für den Sachunterricht im voraus aufspeichert und so „die Gewürze für sich serviert, anstatt die Speisen mit ihnen anzumachen?" Es empfiehlt sich vielmehr, bekannte Formen der fremden Sprache erst da heranzuziehen, wo sie als Mittel der Verdeutlichung sofort einem praktischen Zwecke dienen, sie je nach Bedürfnis an geeigneter Stelle als Ausgangs- und Anknüpfungspunkte für ähnliche Formen zu benutzen. — Der geographische und historische Unterricht

[1]) Siehe zu dem Folgenden: Willmann, Pädagogische Vorträge, 2. Aufl. S. 73 ff.

werden, wie bereits oben erwähnt, namentlich diejenigen Vorstellungen und Begriffe zur Erklärung und Verdeutlichung heranziehen, die an der Heimat gewonnen wurden. So steigt das Kind im Geiste bis zu den höchsten Alpengipfeln empor, indem es seine heimatlichen Berge so und so vielmal auf einander setzt, es erweitert die ihm bekannten Teiche zu grofsen Seen und Meeren und wandert mit der Vorstellung seiner heimatlichen Winterlandschaft hinein in die Eisregionen des Nordpols. Es mifst die Pyramiden im fernen Ägypten und die hohen Dome der Christenheit mit dem Kirchturm seines Wohnorts: ungefähr dreimal so hoch als die Türme unserer Hauptkirche sind die gröfsten Pyramiden, noch etwas höher das Strafsburger Münster, S. Peters Kirche zu Rom und der Dom zu Köln. Oder es soll in der Geschichte von den Kämpfen im Engpafs der Thermopylen berichtet werden. Da führen wir unsere Kleinen im Geiste an eine bestimmte, ihnen von den Schulausflügen her wohlbekannte Stelle im Elsterthale, wo der Weg plötzlich eingeschlossen und verengt wird auf der einen Seite durch hohe, steile Felswände, auf der andern durch das Wasser, das wir uns bis zum Horizont hin ausgedehnt denken. Und nun heifst es: So müfst ihr euch ungefähr den Pafs der warmen Quellen vorstellen; dort stand hinter einer Mauer die Heldenschar der Spartaner, hier lagerte in der weiten Ebene das Barbarenheer, und von dem Gebirge herab stieg der Verräter mit den Feinden nieder ins Thal. Und wenn wir nun schildern den Vernichtungskampf, von dessen Tosen die Felswände widerhallen, wenn wir erzählen von den unsterblichen Thaten und dem Ende der Lacedämonier, so mögen unsere Schüler getrost unterdessen mit ihren Gedanken auf jener Stelle des heimatlichen Bodens verweilen und hierher das Schlachtgetümmel verlegen, wir stören sie nicht darin, wenn sie nur mit Verständnis unsern Worten folgen. Oder wenn das Kind in der heiligen Geschichte, angeregt durch praktische, auf seinen heimatlichen Anschauungskreis sich beziehende Winke des Lehrers, das biblische Paradies in Gedanken sich ausmalt mit den frischen Farben seines eigenen oder eines ihm sonst wohlbekannten Gartens, wenn es die Jordanaue mit ihren heiligen Orten verlegt in das heimatliche Flufsthal, wenn es Bethlehems Hirten in der Christnacht versetzt auf heimische Fluren und zu einem benachbarten Hügel als zu dem Berge der Gesetzgebung während der Erzählung des Lehrers unwillkürlich emporblickt (s. S. 53 ff.) — so werden wir in solch naiver, subjektiver Auffassung nichts Bedenkliches finden, sondern vielmehr derselben uns freuen. Denn das Kind bringt alsdann dem Neuen, das

der Unterricht bietet, so starke, lebendige Hilfsvorstellungen entgegen, wie sie selbst durch die beste Abbildung von den biblischen Örtlichkeiten nicht stärker und dauernder erweckt werden können, es apperzipiert in Wirklichkeit, was einem andern vielleicht nur ein leeres Wort oder eine schattenhafte Vorstellung bleibt.[1]) Aber auch die übrige Erfahrung des Kindes bietet zahlreiche Apperzeptionshilfen dar. Es soll ihm die Entfernung der Sonne von der Erde deutlich gemacht werden. „Da fragt der Lehrer im Geiste unsres Hebel: Wenn nun da oben in der Sonne einer jetzt eine Kanonenkugel abschösse, gerade auf dich los, was würdest du thun? — „Ausreifsen" wird die Antwort sein. Das hast du aber gar nicht nötig, werde ich sagen, du kannst ruhig in deiner Stube dich schlafen legen und wieder aufstehen, kannst erst noch konfirmiert werden, ein Geschäft lernen und so alt werden wie ich — dann erst kommt die Kanonenkugel hier an, dann springe auf die Seite! Siehe, so weit ist der Weg von der Sonne bis zu uns."[2]) Wie leicht vermögen die Fremdlinge unter unsern Blumen und Bäumen in entlegene Länder, die ihre Heimat sind, zu versetzen! „Eine baumförmige Aloe, die in den Fenstern vieler Bauernstuben gezogen wird, oder eine Pelargonie dient prächtig als Springstock, um sich über das mittelländische Meer in die Sandwüsten Afrikas und die öden Hochebenen des Caps zu schwingen. Besonders erleichtert ist der Phantasieverkehr mit Amerika. Dieser Erdteil hat ja bei uns Agenten und Konsuln in jedem Teil der Flur und in jedem Gärtchen: Südamerika sandte Fuchsia, Mais und vor allem die Kartoffel, Mexiko die Georginen und verschiedene Kaktus, Nordamerika die Akazie, Weymouthskiefer und das kanadische Rufkraut, welches bei uns jetzt an den Rändern wächst."[3]) Und wenn der Knabe weiter erfährt, dafs in Persien die Walnufs, Pfirsich, Rofskastanie und Kaiserkrone zuhause sei, dafs die Kirsche und die Hyazinthe in Kleinasien, die weifse Lilie im gelobten Lande wild wachse, dafs der Wein-

---

[1]) Da der Volksschule nur selten getreue, für den Massenunterricht geeignete Bilder von dem Schauplatz der vaterländischen und heiligen Geschichte zur Verfügung stehen, so bleibt für diesen Fall in der That nur die angegebene Weise, Fremdes, Entlegenes der kindlichen Anschauung nahe zu bringen, übrig. Sie erreicht auch vollständig ihren Zweck, wenn nur der Lehrer es an der nötigen Anregung nicht fehlen läfst und der Schüler an der Heimat die erforderlichen Apperzeptionshilfen erworben hat. Es mufs dies einer weit verbreiteten, zum wahren Bilderdienst ausgearteten Ansicht gegenüber betont werden, welche eine Veranschaulichung ohne Vorzeigen von Bildern, und wären es die mangelhaftesten und unwahrsten, für unmöglich hält.

[2]) Stoy, Hauspädagogik, S. 115.

[3]) Sigismund, Die Familie als Schule der Natur, S. 125.

stock vom Kaukasus, die Gurke und Veitsbohne aus dem heifsen Ostindien stamme, so bleiben ihm die fremden Länder nicht mehr blofs leere Namen oder geographische Figuren, sondern er gewinnt von ihnen lebendige, farbenfrische Bilder. Wenn wir endlich zu dem Gebiete der ethischen und religiösen Vorstellungen übergehen, so wird die Behauptung nicht überraschen, dafs gerade hier es dem Erzieher besonders schwer wird, der Forderung: Schliefse allen Unterricht möglichst an die Erfahrung der Schüler an! zu entsprechen. Was das Kind an realem Wissensstoff und sprachlicher Fertigkeit mit zur Schule bringt, das läfst sich wohl nach und nach erforschen: wie will aber der Lehrer sichre Kunde erlangen von den sittlichen Erfahrungen, den moralischen und religiösen Gefühlen desselben? Auch des Kindes Herz ist in dieser Beziehung schier unergründlich. Und doch kann wie auf jedem anderen so auch auf diesem Gebiet ein Verständnis nicht erzielt werden ohne Zuhilfenahme apperzipierender Vorstellungen. Bezeugt es uns doch so manche Lebensbeschreibung bedeutender Männer, dafs die Worte des Lehrers in der Religionsstunde z. B. so oft über die Köpfe der Kinder hinweggingen, als sie ihrer gelehrten, abstrakten Form halber keinen Widerhall in ihnen fanden, dafs aber die zerstreute Schar sofort aufmerkte und ganz bei der Sache war, wenn eine Anekdote, eine Geschichte, ein Beispiel aus dem gewöhnlichen Leben und der kindlichen Erfahrung wie eine Oase die Wüste abstrakter Unterweisung unterbrach. Die häuslichen Erlebnisse des Kindes, sein Verkehr mit Eltern, Geschwistern und Spielgenossen, sein innres Verhältnis zu Gott, das sind die Vorstellungskreise, denen der Lehrer die Anknüpfungspunkte, die Apperzeptionshilfen hauptsächlich zu entnehmen hat. Da kommt z. B. in einer Geschichte das Wort „mild“ vor, und er findet, dafs noch nicht alle eine deutliche Vorstellung mit demselben verbinden. Soll er da eine wohlgesetzte begriffliche Erklärung geben? „Nein, nur aus seiner eigenen Erfahrung heraus wird dem Schüler klar, was mild ist, wie alles andre, was wirklich sein innres Eigentum werden soll. Der Lehrer erinnere z. B. die Klasse an eine Nacht, wo einer bös an Zahnschmerzen litt und die Mutter ihn endlich auf den Schofs nahm und ihn schaukelnd und streichelnd begütigte: Na, lafs gut sein! morgen früh is alles vorbei! oder wie die Mundart eben lautet — das ist so ein Augenblick, wo der Schüler die Schule vergifst und den er nie wieder vergifst.“[1]) Oder wenn es sich darum handelt, die

[1]) Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterrichte, 3. Aufl. S. 15.

Vorstellung des Mitgefühls zu wecken, so wird das am sichersten erreicht, indem man den Zögling an eigene Erlebnisse erinnert und ihm lebhaft jene Fälle vor die Seele führt, in denen er mit den Fröhlichen sich freute und mit den Weinenden weinte. Je reicher die häusliche Erziehung ihn mit solchen ethischen Erfahrungen ausgestattet, je sorgfältiger sie die Entstehung religiöser Gefühle, sittlicher Anschauungen gefördert, je tiefer das Schicksal sein Gemüt aufgeregt hat, desto gröfser ist das Verständnis, welches er dem sogenannten Gesinnungsunterricht entgegen bringt. — Freilich geniefsen nicht alle Kinder eine so vorzügliche Erziehung, und nur zu oft fehlen ihnen die Erfahrungen, auf welche jener Unterricht seine erziehende Thätigkeit zu gründen hat. Was dann thun?

Das Schlimmste und Verkehrteste wäre in diesem Falle, wenn der Erzieher durch erbauliche Vorträge, wohlgemeinte Ermahnungen und zudringliche Belehrungen die fehlenden Vorstellungen und Gefühle zu ergänzen suchen wollte. Er würde dann nach Pestalozzis Bezeichnung nur „anmafsliche Maulbraucher“ heranziehen. Denn Tugend und Religiosität wollen zuerst erlebt sein, ehe sie gelehrt, erlernt werden können. „Alle moralischen, religiösen und ästhetischen Vorstellungen können nicht durch die Sprache mitgeteilt, verständlich gemacht werden, es sei denn, dafs der eigentliche Inhalt derselben, die moralischen, ästhetischen Gefühle im Kinde selbst entspringen. So wenig man einem Blinden durch Worte klar machen könnte, was eine Wahrnehmung der Dinge durch Licht und Farben wirklich bedeute, eben so wenig kann man dem, welcher schlechterdings ohne die innere Regung des moralischen Gefühls wäre, zeigen oder sagen oder erklären, was ein solcher sei“.[1]) Wohl vermag der Unterricht durch Vorführung idealer Gestalten sittlich-religiöse Gefühle zu wecken, ethische Urteile hervorzurufen und zu stärken — beruht ja auf dieser Thatsache vornehmlich die Möglichkeit unterrichtlicher Einwirkung auf den Willen, die Lehrbarkeit der Tugend. Allein alles kann auch hier der Unterricht nicht thun.[2]) Wer z. B. nie das Gefühl der Reue gehabt hat, den wird auch das trefflichste Unterrichtsbeispiel schwerlich dahin bringen, das Versäumte

[1]) Lazarus, Leben der Seele II, S. 185.

[2]) Sicher können durch einen wohleingerichteten, anschaulichen Gesinnungsunterricht alle sittlich-religiösen Gefühle und Urteile im Kinde hervorgerufen werden. Aber es fragt sich, in welcher Stärke, wenn hier noch keine eigenen Lebenserfahrungen desselben vorliegen. Wollte der Unterricht es unternehmen, jene Gefühle und Urteile, welche die sittliche Bildung begründen, sämtlich erst zu wecken, sollte durch ihn zunächst und fast ausschliefslich ethische Einsicht erzeugt werden, so läge die

nachzuholen. Wer nie inmitten der andächtigen Kirchgemeinde die Nähe des allwaltenden Gottes gefühlt hat oder durch herbe Schicksalsschläge zu dem Bekenntnis getrieben wurde: Hier ist Gottes Finger sichtbar! — dem wird der Religionsunterricht wohl kaum die fehlenden Gefühle in rechter Stärke und Tiefe schaffen können. Die meisten moralischen Gefühle müssen demnach zuerst erlebt, d. h. aus den praktischen Lebensverhältnissen des Kindes herausgewachsen sein, ehe der Unterricht auf sie Bezug nehmen, ehe er „Tugend lehren“ kann. Wo sie fehlen, da hat nicht der Unterricht, sondern der Umgang zunächst auf das Gemüt des Zöglings einzuwirken. Das Beispiel des Lehrers und der Mitschüler, der Verkehr mit ihnen während des Unterrichts und nach demselben, das ganze Schulleben sollen ihm in lebendiger Wirklichkeit diejenigen religiösen Gefühle und sittlichen Willensverhältnisse zeigen, die ihm bislang noch unbekannt waren, der Umgang mit den Spiel- und Lerngenossen, Lob und Strafe des Erziehers, die tägliche Schularbeit und gewisse feierliche Veranstaltungen und Feste ihn in solche Lagen versetzen, die leicht zur Quelle für moralische Überzeugungen oder religiöse Gefühle werden; [1]) endlich aber soll die strenge Schul- und Hausordnung mit ihren Pflichten

---

Gefahr nahe, dafs zwischen dem Wissen und Wollen des Kindes ein Zwiespalt entstände. Denn der Unterricht führt zumeist nur fremde, gedachte Willensverhältnisse vor, und so lernt der Zögling vielleicht richtig urteilen, aber er bezieht das ethische Urteil nicht auf sich und sein Wollen. Trefflich spricht diesen Gedanken Eman. Geibel in einem seiner Juniuslieder aus:

„Kühl zu deinem Verstande spricht jegliche Lehre; sie bleibt dir
ewig ein Totes, sobald fremd sie von aufsen dir kommt.
Was dir ein anderer giebt, und wär' es das Köstlichste, frommt nicht,
wenn du den schlafenden Klang tief in der Seele nicht trugst.
Wunder begreifen sich nicht, du mufst sie im Innern erleben,
jeglicher Glaub' ist ein Wahn, den du nicht selber erfuhrst.
Nur was selbst du erkennst als ein Göttliches, das dir herabkam,
hat, ein lebendiger Hauch, dich zu verwandeln die Macht.“

[1]) Hier nur eine Andeutung, wie man z. B. das harte Herz des Kindes für Mitgefühl (selbst leblosen Geschöpfen gegenüber) empfänglich machen kann.

„Zertritt es eine seiner schönen Blumen —
bestraf es, wie man Kinder straft, um Mord;
hat es den Rosenstock verdursten lassen,
die arme Mutter vieler armer Kinder, —
verweigre ihm den Becher klaren Wassers;
hat es der jungen Vögel Nest zerstört —
lafs es auf harter Erde hungrig schlafen,
von Mutter, Vater und Geschwistern fern.
Denn wer den Tropfen Tau am Grase schont,
wird Thränen nicht aus Menschenaugen pressen.“

Schefer, Laienbrevier.

und unabänderlichen Sitten und Gebräuchen auf dem Wege der Gewöhnung jene sittlichen und religiösen Keime pflegen und grofsziehen. Das ist es, was Pestalozzi meint, wenn er behauptet, „Tugend und Glauben müfsten zuerst und lange Sache des Herzens sein, bevor sie Sache der Vernunft werden könnten", wenn er von sich sagt, „dafs er stets belebte Gefühle jeder Tugend dem Reden von dieser Tugend habe vorangehen lassen".[1]) Das ist der einzige Weg, auf dem für das Gebiet des ethischen und religiösen Interesse fehlende Erfahrungen dem Kinde gewonnen, apperzipierende Vorstellungen geschaffen werden können.

Wir gedenken schliefslich noch eines Gebietes des Volksschulunterrichtes, auf dem es ganz besonders schwierig ist, dem Lehrstoffe stets die erforderlichen Apperzeptionshilfen zu bereiten. Es sind die einzelnen Zweige des Formenunterrichts. Die Erfahrung lehrt, dafs der Zögling dem Bildungsstoffe jener Fächer ursprünglich nur ein mittelbares Interesse entgegenbringt; ihn interessieren die Formen nur um der Sachen willen, an denen sie haften, und auf lange hinaus sind seine mathematischen und sprachlichen Gedankenkreise aufs engste verwachsen mit den sachlichen Gebieten, aus denen sie hervorgingen. Und das mit Recht. Denn den letzteren verdanken die ersteren aufserordentlich viel: der Verkehr mit den Sachen sichert den Vorstellungen von gewissen Formen, indem er sie unzähligemale wiederholt, nicht nur dauernd Klarheit und Deutlichkeit, sondern er führt auch am leichtesten in das Verständnis derselben ein, lehrt auf's einfachste ihre Anwendung. „Ein jeder besitzt auf dem Gebiete, mit dessen Inhalte er am vertrautesten ist, die meiste Beredsamkeit.[2]) Für die Sache, die ich von Grund aus kenne, über die ich hinreichend Gedanken gesammelt habe, stehen mir auch die nötigen Formen der Sprache zur Verfügung. Daher die alte Regel: „Halte die Sache fest, die Worte folgen von selbst nach!" Warum vermag eine treffliche Lieblingslektüre viel sichrer in die Geheimnisse eines guten Stils einzuweihen, als hundert wohlgesetzte Paragraphen eines stilistischen Lehrbuchs? Weil Inhalt und Form der Sprache in innigster Beziehung zu einander stehen und ersterer nicht ohne letztere überliefert werden kann. Nicht anders verhält

---

[1]) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, XIII. Brief. — Brief Pestalozzi's über seinen Aufenthalt in Stanz. Erweckung sittlicher Gefühle, sittliche Gewöhnung und Uebung, sittliche Einsicht — das sind nach Pestalozzi's Ansicht die Stufen, auf denen der Mensch zur Tugend emporsteigt. Er erwähnt die moralische Belehrung als letztes Erziehungsmittel, weil er es „für bös achtete, mit Kindern von irgend einer Sache zu reden, von der sie nicht auch wissen, was sie sagen".

[2]) Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, 2. A. S. 227.

es sich auf dem Gebiete des Raumes und der Zahl. Auch hier ist die Stärke und Beweglichkeit der Formvorstellungen des Kindes, die Leichtigkeit, mit der sie Verknüpfungen eingehen, wesentlich abhängig von den konkreten Anschauungen, die es dem Verkehr mit den Sachen verdankt. Wenn sonach feststeht, dafs das Kind in der Kenntnis der Sachen wertvolle apperzipierende Vorstellungen für den Lehrstoff des Formenunterrichts besitzt, so ist diesem damit der Weg vorgezeichnet, auf dem er am besten seine abstrakten Begriffe durch Konkretes erobern kann: aller Unterricht in den Formen darf (wenigstens in der Volksschule) nicht isoliert dastehen, sondern mufs angeschlossen werden an die Gebiete des Unterrichts in den Sachen. Diesem Grundsatze gemäfs werden wir beim Unterricht in der Muttersprache nicht ausgehen von Sprachproben, die nur leichthin gelesen wurden und darum unverstanden blieben oder von heterogenen, in keinem sachlichen Zusammenhang stehenden Musterbeispielen und Fabriksätzen, die kein Interesse erwecken können, sondern von einem Material, das für den Zögling bereits Wert und Bedeutung hat, von einem Inhalt, der ihm schon zum Verständnis gebracht worden ist. Das ist der Grund und Boden, auf dem der Knabe durch Vergleichung und Zusammenstellung verwandter Formen nach und nach aus vielen sprachlichen Einzelerscheinungen die grammatischen Gesetze selbstthätig ableitet, auf dem er mit der Zeit seine Grammatik sich selbst erarbeitet. Indem wir ihm ferner regelmäfsig Gelegenheit geben, das auf dem Gebiete des Sachunterrichts Gelernte in einfacher, klarer Form mündlich oder schriftlich darzustellen, werden wir seinen Stil weit sicherer bilden, als wenn wir, wie dies noch so oft geschieht, ihn durch gesuchte, zu dem übrigen Unterricht in keiner Beziehung stehende Aufgaben veranlassen wollten, über Dinge zu schreiben, für die er kein Herz und keine Gedanken hat. Wir gehen weiter im Rechnen nicht nur stets von benannten Zahlen, d. h. von Zahlvorstellungen, die mit Sachvorstellungen verknüpft sind, aus, weil sie fafslicher und anschaulicher sind als reine Zahlen, sondern wir suchen überhaupt auch in diesem Unterrichtsfach soviel als möglich mit den Sachgebieten, wie sie der übrige Unterricht und das Leben darbieten, in engster Beziehung zu bleiben, indem wir dieselben mit Rücksicht auf die gewonnenen Zahlvorstellungen sorgfältig durcharbeiten, an ihnen die Fertigkeit des Rechnens üben und auf sie stets zurückgreifen, wenn in den abstrakten Zahlenreihen des Kindes irgend welche Unklarheit oder Unsicherheit sich zeigt. Was endlich die Raumlehre anlangt, so bilden auch hier konkrete Dinge den

Ausgangspunkt des Unterrichts. Die einfachsten, typischen Körperformen lernt das Kind kennen an hervorragenden Objekten der Heimat, z. B. an Denkmälern, Gebäuden, Säulen u. s. w. „Ehe von Figuren in abstrakto die Rede ist, müssen sie aus den Dingen herausgegriffen worden sein. Ehe nicht zahlreiche Dreiecke an Häusern, in der Landschaft, im Hof und Garten, am Sternenhimmel, auf der Landkarte aufgewiesen, gemessen, geschätzt, verglichen, variiert worden sind, wird kein allgemeiner Satz vom Dreieck gegeben.“[1]) Zu den Dingen kehrt der Unterricht regelmäfsig zurück, wenn die gewonnenen geometrischen Lehrsätze Anwendung finden auf das praktische Leben, wenn z. B. der Zögling fleifsig geübt wird im Messen und Abschätzen des Flächeninhaltes von Hof und Garten, in der Berechnung des Körperinhaltes von Gegenständen seiner Umgebung.

Auf diese Weise aber wird vom Gebiete der Sachen ein Strom apperzipierender Vorstellungen hinüber geleitet auf das der Formen, welcher die abstrakten Begriffe des letzteren beständig erfüllt mit lebendigem Inhalt, der sie aufs innigste mit den übrigen Gedankenkreisen verwachsen läfst und so sie vor einem schattenhaften Dahinleben, vor dem baldigen Vergessenwerden nach der Schulzeit bewahrt. — —

Wir sind am Ende mit unserer Beantwortung der Frage, was der Lehrer für das Subjekt der Apperzeption thun, wie er seinem Unterrichte genügende apperzipierende Vorstellungen im Bewufstsein der Schüler bereiten könne. Wir fanden, dafs es seine Pflicht sei, einen genauen Einblick zu gewinnen in ihre Gedankenkreise, namentlich in den überaus wichtigen, welchen sie vor allem Unterricht erworben, und diesen durch zweckmäfsigen heimatkundlichen Unterricht zu erweitern, zu klären und zu vertiefen; wir betonten weiter, dafs er an die auf solche und andere Weise (insbesondere durch den vorausgehenden Unterricht) erlangte Erfahrung der Zöglinge alle seine Unterweisungen auf das sorgfältigste anknüpfen müsse und namentlich den Formenunterricht an die Sachgebiete anzuschliefsen habe. —

Es erübrigt nun noch, der Verknüpfung des Subjektes und Objektes der Apperzeption unsre Aufmerksamkeit zu-

---

[1]) Willmann a. a. O., S. 71.

zuwenden. Zwar haben wir schon mehrfach, wie dies in der Natur des Gegenstandes unserer Betrachtung liegt, dieses Gebiet im Laufe der Untersuchung berührt; aber wir konnten doch nur ganz im allgemeinen der Mittel und Wege gedenken, die jene Verknüpfung herbeiführen. Nunmehr gilt es aber, die besonderen methodischen Veranstaltungen zu bezeichnen, durch welche in jedem einzelnen Falle eine sichere und innige Verschmelzung der beiden psychischen Faktoren herbeigeführt wird, es gilt, die Unterrichtsstufen festzustellen, welche die einzelnen Abschnitte („methodischen Einheiten“), in die der Lehrstoff eines Faches zerlegt werden mufs, zu durchlaufen haben, wenn eine gründliche und vollständige Aneignung desselben zustande kommen soll. —

3. Die zweckmäfsige Verknüpfung der Apperzeptionsfaktoren im Lernvorgange.

(Lehrverfahren.)[1])

Es ist bereits oben betont worden, dafs der Prozefs der Apperzeption sich keineswegs immer von selbst in der rechten Weise im Kinde vollzieht; vielmehr lehrt die Erfahrung, dafs selbst in dem günstigen Falle, da dem Kinde ein Unterrichtsstoff geboten wird, für den es zahlreiche apperzipierende Vorstellungen bereits besitzt, die Verknüpfung des Alten mit dem Neuen nicht selten ausbleibt. Es geschieht dies dann, wenn das Bewufstsein des Zöglings während des Unterrichts entweder mit fremden Gedanken und Gefühlen erfüllt ist, welche die Apperzeptionshilfen nicht emporsteigen lassen, oder wenn letzteren die erforderliche Stärke und Klarheit, die nötige Ordnung und Durchbildung und damit die Kraft abgeht, apperzipierend hineinzugreifen in die durch den Unterricht hervorgerufenen Vorstellungen. Demnach genügt es nicht, dafs der Lernende überhaupt Apperzeptionshilfen für das Neue besitze, sondern sie müssen ihm auch zur rechten Zeit und am rechten Orte mit der gröfsten Deutlichkeit zur Verfügung stehen. Sie müssen gleichsam im Augenblicke des Lernens an der Schwelle des Bewufstseins halten, um dem Neuen alle verwandten Elemente

---

[1]) Vgl. zu dem Folgenden: Herbarts Pädagog. Schriften (herausg. v. Willmann) I, 404 ff. Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagog, S. 259 ff. Ziller, Materialien zur speziellen Pädagogik, S. 100 ff. Willmann, Pädagogische Vorträge, 2. Aufl. S. 83 ff. Rein, Pickel und Scheller, Das erste Schuljahr, 3. Aufl. S. 24 ff. Wiget, die formalen Stufen des Unterrichts, 2. Aufl. Göpfert, Rechtfertigung einiger pädagogischen Gedanken Zillers, S. 79 ff.

entgegenzusenden und so es zu erfassen, um die rechte Stimmung und das rechte Verständnis ihm zu bereiten. Hieraus ergiebt sich aber, dafs die Darbietung des Neuen nicht das Erste im Unterrichte sein darf, dafs ihr vielmehr stets eine Stufe der Vorbereitung vorausgehen müsse.[1]) Wenn schon im gewöhnlichen Verkehr der gesellschaftliche Takt verbietet, bei wichtigen, unerwarteten Mitteilungen „mit der Thür in's Haus zu fallen", wenn der Redner selbst Erwachsenen gegenüber es für nötig hält, seinem Vortrage eine an bekannte Thatsachen erinnernde Einleitung vorauszuschicken, so bedarf in noch weit höherem Grade das Kind der Zeit, um seine apperzipierenden Vorstellungen zu sammeln und zu entwickeln. „Vorbereitet sein ist alles!" — das gilt nirgends mehr als bei ihm. Dieser Vorbereitung aber wird die Aufgabe zufallen, das Alte und Bekannte, welches der neue Unterrichtsstoff einschliefst, „im Gedankenkreise des Zöglings selbst aufzusuchen und so zu bearbeiten, dafs es mit dem Gleichartigen in dem Gegenstand des Ziels eine innige Verbindung eingehen kann".[2]) Es wird ihr obliegen, gewisse Hemmungen eines raschen Gedankenverlaufs im voraus zu beseitigen und all die Vorstellungen des Schülers, die zu dem Neuen in Beziehung stehen und dasselbe zu erklären und zu beleuchten vermögen, alles das, was er von demselben bereits weifs, zur Reproduktion zu bringen und zu einem hohen Grade der Klarheit zu erheben. Man wird sich

---

[1]) Man hat dies unter Hinweis auf die Thatsache bestritten, dafs gerade das Neue, Unerwartete den gröfsten Reiz für das Kind habe. Alles Neue? Gewifs nicht. Was im Kinde durchaus keine Anknüpfungspunkte, keinen Widerhall findet, das absolut Neue geht entweder spurlos am Bewufstsein vorüber, oder es übt wohl gar eine betäubende, niederschmetternde Wirkung aus, die weit entfernt ist von dem Lustgefühl gelingender Lernthätigkeit. Anders ist's beim relativ Neuen; das gefällt, das weckt die Wifsbegierde. (S. 34.) Und worauf beruht der Reiz desselben? Während das vollständig Unbekannte gar nicht, das Allzubekannte ohne weiteres, fast unbemerkt apperzipiert wird, weckt das Neue Gedanken, die vielleicht seit langem schliefen, regt es neue Vorstellungsverbindungen an, die das Wahrnehmungsobjekt festhalten, die es weder rasch vorübergehen, noch sofort zur Einordnung in verwandte Vorstellungen gelangen lassen. In dieser lebhaften Gedankenbewegung, in dem langsam, aber gründlich sich vollziehenden Apperzeptionsvorgange liegt der Reiz des Neuen. Das durchaus Neue mag wohl die staunende Neugierde wecken, das wahre Interesse, die edle Wifsbegierde haftet nur am teilweis Neuen. Und wenn nun der Unterricht, weit entfernt, das Neue ganz oder zum Teil vorwegzunehmen, nur dafür sorgt, dafs letzterem recht starke verwandte Vorstellungen entgegenkommen, dafs es lebhaften Widerhall in Kopf und Herz findet, sollte er dann dem Lehrgegenstande nicht erst recht den Reiz des Interessanten sichern?

[2]) Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, S. 265.

freilich zu diesem Zwecke nicht damit begnügen dürfen, an Einzelnes zu erinnern, was das Kind weifs, auf dieses und jenes hinzuweisen, was der Unterricht bereits behandelt hat, ohne tiefer einzugehen in den Gedankenvorrat des Lernenden. Man wird die Vorbereitung ebensowenig in einer blofsen Wiederholung des vorausgehenden Lehrstoffes suchen, so notwendig dieselbe sich unter Umständen auch für unsern Zweck erweist. Man wird vielmehr den apperzipierenden Vorstellungen eine ausführliche Betrachtung, eine gründliche Untersuchung widmen müssen, die weder Mühe noch Zeit scheut. Wir werden der Reproduktion gerade jener Haus- und Gassenerlebnisse des Kindes, welche die Schule oft vornehm ignorieren zu müssen glaubt, daher den weitesten Spielraum gestatten, wir werden dem Zögling es nicht nur erlauben, sondern ihn vielmehr regelmäfsig dazu veranlassen, in freier, ungezwungener Form sich auszusprechen über den Gegenstand seiner Erfahrung, und wir werden hierbei auch die eigenartigsten Erlebnisse, wenn sie nur in Beziehung zu dem Unterrichtsziele stehen, nicht zurückweisen, damit eine vollständige Vertiefung in die heimatlichen Vorstellungskreise, jene stärksten Apperzeptionshilfen, der Darbietung des verwandten Neuen vorausgehe. Der Schüler mufs erst wieder heimisch geworden sein in bestimmten alten Gedankengruppen, er mufs dieselben mit einer gewissen Wärme und Leichtigkeit durchlaufen, ehe wir Fremdes ihm darbieten, er mufs gleichsam festen Grund und Boden unter sich fühlen für die neuen geistigen Operationen, die der Unterricht ihm zumutet. Ergiebt die Vorbesprechung, oder läfst es sich voraussehen, dafs die vorhandenen apperzipierenden Vorstellungen zu schwach und ungenügend sind, so liegt der „Vorbereitung“ weiter ob, das Fehlende herbeizuschaffen. „Oft genug mufs man deshalb die alten Wege, auf denen die Vorstellungen entstanden sind, zuvörderst wieder aufsuchen und noch einmal durchlaufen, damit die Erfahrungen und Beobachtungen wiederholt und die Vorstellungen verbessert oder verstärkt werden. Oft genug müssen auch neue Wege der Erfahrung und Beobachtung eröffnet werden.“[1]) Schulwanderungen gehören daher auf dieser Stufe zu jenen Veranstaltungen, durch welche falsche, schwache oder lückenhafte Apperzeptionshilfen ihre Berichtigung, Klarheit und Vervollständigung erhalten. Dafs wir hierbei nicht in ein „Reden ins Unbestimmte“, in ein planloses Umherschweifen auf dem Gebiete der kindlichen Erfahrung verfallen, davor schützt uns das Ziel, das während der Vorbereitung Lehrer und Schüler

---

[1]) Ziller a. a. O., S. 267.

immer im Auge haben. Denn auch dem Schüler mufs von Anfang an die Aufgabe bekannt sein, welche die Unterrichtsstunde zunächst zu lösen hat, er mufs wissen, wozu ma·· diese oder jene bekannte Thatsache ihm ins Bewufstsein zurück. ıft. Nur dann, wenn er das Ziel kennt, strömen ihm in reicher Fülle apperzipierende Vorstellungen zu,[1]) steigen namentlich jene innersten Gedanken empor, die der Lehrer sonst als unbekannte Gröfsen niemals zu schätzen und zu heben verstehen würde; nur dann erhalten die einzelnen, losen Glieder der Vorbesprechung für den Schüler inneren Zusammenhang und jene Spannkraft, die zur Aneignung des Neuen unerläfslich ist. Nur dann kann die Erwartung in ihm erregt werden, welche schaffend und gestaltend auf das Gebiet des neuen Unterrichtsstoffes vorauseilt, nur dann kann er versuchen, schon auf der Stufe der Vorbereitung durch eignes Nachdenken, durch eigne Kraft sich des Lehrzieles ganz oder zum Teil zu bemächtigen. Die auf solche und ähnliche Weise gewonnenen apperzipierenden Vorstellungen werden hierauf zusammengestellt und geordnet wiederholt. Wollte man nämlich das Material nur einmal und in der Folge durchlaufen, in der

---

[1]) Einen interessanten Beleg für die Allgemeingiltigkeit dieses psychologischen Gesetzes entnehmen wir der Gegenwart, Jahrg. 1885, S. 196: „Herr Casimir de Candolle unterhielt im Frühjahr 1883 die Genfer physikalische Gesellschaft mit einer sehr detailliert durchgeführten Untersuchung über die Art und Weise, wie sich der Sand unter bewegtem Wasser auf dem Grunde absetzt. Jedermann hat wohl schon diese wellen- oder rippenförmigen Gebilde auf dem Grunde durchsichtiger Gewässer bemerkt, welche aus Sand und anderen leicht beweglichen Stoffen angehäuft, unter dem bewegten Elemente doch an festen Punkten und Liniensystemen liegen bleiben und sich oft zu seltsamen Formen gruppieren. Obengenannter Herr unterhielt uns damals mit der Entstehung dieser Rippen im Sande volle 1½ Stunden. Er hatte eine Menge verschiedengeformter Gläser, die bis auf eine kleine Lücke mit sandigem Wasser angefüllt waren, mitgebracht, schüttelte dieselben, liefs sie oszillieren und rotieren, und schliefslich zeigten sich die wunderbarsten Gebilde aus Sand auf dem Boden derselben, welche zuweilen lebhaft an die Chladni'schen Klangfiguren erinnerten.

Ich gestehe nun offen, dafs mich dieser Vortrag schon nach Verlauf der ersten halben Stunde unruhig machte. An die akademische Langweile war ich bereits seit längerer Zeit gewöhnt und in obenerwähnter Sitzung der schweizerisch-französischen Akademie in Genf als ordentliches Mitglied derselben bemüht, meinen pflichtschuldigen Teil davon abzusitzen. Aber diese sandigen Rippen begannen sich denn doch so sehr in die Länge zu ziehen, dafs die im Saale schon längst ausgebrochene Epidemie des Gähnens gar bedenklich um sich griff." (Ich fragte in Gedanken:) „Wozu der Lärm? Was wollen Sie mit all den Rippen anfangen, an denen doch kein Fleisch und Blut hängt? Die Ausdauer meines Freundes imponierte mir zwar" (denn monatelang mufste er wassergefüllte Gläser hin- und hergeschüttelt haben, um solche Rippen zu erzeugen). „Aber bald zeigten sich auch bei mir die unzweideutigsten

es zufällig herbeigebracht wurde, so würden manche Gegensätze unausgeglichen bleiben und Hauptsachen nicht selten unter einer Menge von Nebensachen sich verlieren. Es ist daher eine kurze, dem Inhalte der Vorstellungen angemessene Zusammenfassung derselben, die das Wesentliche vom Unwesentlichen scheidet, unbedingt notwendig, nicht minder aber auch eine genügende Wiederholung und Einprägung dessen, was noch als unsicher und schwankend sich erwies. Wo dies versäumt wird, da bleibt man auf halbem Wege stehen, da kann die Apperzeption trotz der Vorbereitung nicht mit der erforderlichen Leichtigkeit sich vollziehen.

So natürlich und berechtigt auch die Forderung erscheint, dafs jedem neuen Unterrichtsganzen in den Gedankenkreisen des Schülers vorher der Boden bereitet werden müsse, so stehen ihrer allgemeinen Anerkennung und Verwirklichung durch die Schulpraxis doch noch mannigfache Bedenken und Einwendungen entgegen. Man glaubt zunächst auch ohne eine besondere vorbereitende Stufe Neues zur Aneignung bringen

---

Symptome der obenerwähnten schrecklichen Krankheit, die bereits meine letzten Lebenskräfte zu absorbieren begann, — als eine plötzliche Wendung am Schlusse der Vorlesung, welche ich noch mit hinsterbender Kraft meiner Sinne wie aus weiter Ferne hertönend vernahm, mich wie aus einem Traume aufschreckte und mir das Feuer der Beschämung in's Gesicht trieb. Herr de C. zeigte nämlich, dafs die von ihm erzeugten Sandfiguren in den Wassergefäfsen durchaus jenen Gebilden ähnlich sehen, welche die Wandungen tierischer oder pflanzlicher Zellenbildungen aufweisen, so dafs jene zierlichen und überaus regelmäfsigen Figuren, welche die Körper gewisser Infusorien, wie z. B. der Rädertierchen ausmachen, sich auf rein mechanischem Wege in allen beliebigen Gröfsen darstellen lassen. Es gehört dazu nur ein Gefäfs mit Wasser, das unauflösliche kleine Körper mitführt und welches in bestimmten Winkeln und Amplituden bewegt wird, Bedingungen, welche bei jenen Infusorien unmittelbar erfüllt sind. Sie bestehen aus einer gröfseren Zelle, die mit Flüssigkeit gefüllt ist, und sie bewegen sich in der That schnell pulsend, wie es hier erfordert wird. Es ist also sehr nahe liegende Hoffnung vorhanden, durch obenerwähnte Experimente die Bildung dieser kalkigen Schalen auf rein mechanischem Wege sehr einfach zu erklären. Herr de C. belauschte hier, als er an den Ufern des Genfer Sees die blauen Ringe auf dem sandigen Grunde beobachtete, einen Kunstgriff der rastlos schaffenden Natur, welchen sie bei der Bildung von Billionen der zierlichsten Geschöpfe anwendet, die uns bis dahin durchaus rätselhaft war. Jetzt, unter diesem neuen Gesichtspunkte, hätte ich den ganzen Vortrag gern sogleich noch einmal angehört, und die vielen Gläser und Flaschen, welche mir vordem so zwecklos vorkamen, wurden nun plötzlich in meinen Augen eben so viele riesenhafte Infusionstierchen, welche mein Freund und Botaniker höchst eigenhändig selbst erschaffen hatte.“ (M. Wilhelm Meyer, Spezialforschung und Hypothese.)

zu können, indem man bei der Darbietung desselben das Erfahrungsmaterial des Zöglings stückweise reproduziert und einschiebt oder wohl gar erst durch eine der Darbietung folgende Erläuterung die erforderlichen Apperzeptionshilfen zu schaffen sucht. Im ersteren Falle aber wird die Bearbeitung der zum Apperzipieren aufgerufenen Vorstellungsreihen entweder höchst flüchtig und oberflächlich erfolgen, ohne die beabsichtigte Wirkung zu erzielen, oder sie wird, falls sie gründlich verfährt, die auf die Erfassung des Neuen gerichtete Gedankenbewegung des Schülers in einer Weise aufhalten und hemmen, die der Apperzeption wenig günstig ist. Ein Geschichtsvortrag zum Beispiel, der nichts voraussetzen dürfte und mit allen Erläuterungen gesättigt wäre, die zum Verständnis desselben notwendig sind, würde ein wahres Monstrum sein und ungefähr denselben peinlichen und langweiligen Eindruck im Zögling hinterlassen, den ein mit unzähligen Randnoten versehenes Gedicht oder ein von gelehrten Anmerkungen überwucherter Text auf den erwachsenen Leser macht. Denn so oft der Vortrag den Gang der Erzählung unterbricht, um die nötigen Apperzeptionshilfen herbeizuschaffen, so oft wird auch die gespannte Erwartung des Zuhörers getäuscht und die rasch vorwärts drängende Entwickelung des Prozesses geistiger Aneignung verkümmert, so oft überkommt den Schüler das Gefühl eines auf ihm lastenden Druckes, einer gewaltsamen Verzögerung seines Vorstellungsverlaufes.

Noch bedenklicher aber und unpraktischer erscheint der Versuch, dem unvermittelt dargebotenen Neuen hinterher noch apperzipierende Vorstellungen zu bereiten. Das heifst doch die Pferde hinter den Wagen spannen. Wohl macht sich auch dann, wenn durch eine gründliche Vorbesprechung für apperzipierende Vorstellungen gesorgt war, oft noch eine Erläuterung nötig, die das Verständnis des Dargebotenen ergänzen und vertiefen soll. Aber hier hat das Kind in der wenn auch vorläufig noch unvollkommenen Totalauffassung, in den apperzipierenden Vorstellungen doch so viel Boden unter den Füfsen, dafs eine Aneignung des Lehrgegenstandes allmählich zustande kommen kann. Wo dagegen solche Apperzeptionshilfen fehlen, da sinkt das Neue rasch unter die Schwelle des Bewufstseins, oder es wird falsch aufgefafst. Und dann vermag eine Erläuterung nur sehr schwer den gesunkenen Vorstellungen nachträglich zur Aneignung zu verhelfen und die Nachteile ganz wieder aufzuheben, die dem Lernenden aus einer falschen, unvollkommenen Auffassung erwachsen: immer wird es eine

ebenso schwierige als undankbare Aufgabe bleiben, das wieder gut zu machen, was eine ungenügende Apperzeption verdorben und die Fehler auszurotten, die sich bereits festgesetzt haben.

Man hat weiter die Möglichkeit bestritten, jedem Unterrichtsganzen ein Ziel voranstellen zu können; man fürchtet, dafs eine folgerichtige Durchführung unsrer Forderung oft zu blofsen Überschriften führen werde, die dem Kinde zunächst ganz gleichgiltig seien. Überdies könne doch unmöglich die allgemeine Wahrheit, das Finalthema, das z. B. eine Spruch- oder Katechismuskatechese zu entwickeln suche, dem Kinde schon im voraus angekündigt werden. Gewifs macht sich die zweckmäfsige Formulierung des Ziels nicht in allen Fächern so leicht, als z. B. in der Naturkunde und Formenlehre, wo interessante praktische Fragen des Natur- und Menschenlebens die natürlichen Ausgangs- und Zielpunkte des Unterrichts bilden. Und es mag zugegeben werden, dafs manche der bisher veröffentlichten Unterrichtsproben hinsichtlich der Zielangabe, z. B. bei biblischen Geschichten, nicht das Rechte getroffen haben. Allein, das spricht doch zunächst nur dafür, dafs auf die Auswahl des Lektionszieles ganz besondre Sorgfalt verwandt werden müsse, um gewisse Fehler und Mifsgriffe zu vermeiden. Unter dieser Voraussetzung aber hat sich uns stets die Ankündigung eines Zieles der methodischen Einheit, wenn es nur bestimmt, sachlich und anschaulich gefafst war, nicht nur als möglich, sondern auch als nützlich und notwendig erwiesen. Wir haben noch immer gefunden, dafs sich für jedes Unterrichtsganze eine Frage, eine Aufgabe, eine Erfahrungsthatsache aufstellen läfst, welche das Neue in einer Form ankündigt, dafs es nun nicht mehr völlig fremd das Ohr des Schülers berührt und genügende Apperzeptionshilfen in's Bewufstsein ruft.

Nur wird dies Ziel niemals ein allgemeiner Begriff oder ein allgemeines Urteil sein dürfen. Denn es ist klar, dafs Abstraktes nicht gegeben werden kann, dafs es vielmehr allmählich aus einer Gruppe gleichartiger Vorstellungen zu entwickeln ist. Wollte man dem Schüler ein Gesetz, das Finalthema einer Katechese als das zu erreichende Ziel im voraus bekannt geben, so würden ihm für dieses fast alle Anknüpfungspunkte und somit der Apperzeptionsthätigkeit jeglicher Grund und Boden fehlen. Daher hat es von jeher als selbstverständlich gegolten, dafs dem Zögling nur ein konkretes, seiner bisherigen Erfahrung nahe liegendes und lebhafte Erwartungen erregendes Ziel geboten werde, ein Ziel,

das im wesentlichen in der Aneignung neuer, interessanter Vorstellungen besteht.[1])

Doch woher solche interessante Vorstellungen immer nehmen? Mufs nicht vieles angeeignet werden, für welches zeitweilig oder durchgängig beim Kinde kein Interesse von selbst sich einstellt? Gewifs. Aber das Interesse für eine Aufgabe kann geweckt werden. Steht das Kind gewissen Gegenständen des Unterrichts gleichgiltig gegenüber, weil es sie bereits genügend zu kennen meint oder ihre Bedeutung für menschliches Er-

[1]) So ist z. B. der Satz: „Wir wollen uns heut mit dem 7. Gebot beschäftigen" ganz gewifs kein Ziel einer methodischen Einheit. Und weder die Erklärung des Begriffes Diebstahl, noch der Willensentschlufs des Zöglings, niemals sich an fremdem Eigentum zu vergreifen, darf als solches zunächst hingestellt werden. Wohl aber kann die Aneignung einer unter das 7. Gebot fallenden biblischen Geschichte mit Hilfe der im Kinde aufgerufenen verwandten Erfahrung als ein solches bezeichnet werden. Gewifs wird der Unterricht mehr noch als die Vermittlung des neuen Geschichtsstoffes zu erreichen suchen. Er wird dem Zögling die sittlichen Thatsachen dieser und ähnlicher Erzählungen mit solcher Klarheit und Wärme vorführen, dafs er den Diebstahl als schändlich verabscheuen und für ein redliches, ehrenhaftes Verhalten sich entscheiden lernt. Er wird ihn veranlassen, solch sittlichen Urteilen Ausdruck zu geben in einem allgemeinen Grundsatze und Vorsatze und die Anwendbarkeit desselben auf praktische Fälle seines eigenen Lebens nachzuweisen. Es wird der Erzieher darauf sehen, dafs er dem gefafsten Entschlusse gemäfs sich verhalte und den rechten Erfolg des Unterrichts eben in solch praktischem Handeln des Zöglings suchen. Dies ist das Endziel, welches der Lehrer wohl im Auge behalten mufs, nicht aber das dem Zöglinge zunächst anzukündigende Unterrichtsziel. Jenes hat es mit einer sittlichen Maxime zu thun, dieses mit dem Vorsatze, einen konkreten Lehrstoff sich denkend anzueignen. Von diesem ersten Ziele soll dann der Schüler allmählich weiter schreiten zur Erkenntnis der allgemeinen Wahrheit, zum Vorsatze, zur That. —

Ebenso wird auf naturkundlichem Gebiete der Lehrer nicht ein Gesetz, z. B. das von den kommunizierenden Gefäfsen, als Ziel der Unterredung ankündigen. Er wird vielmehr zuvörderst die Lösung eines praktischen Problems dem Schüler aufgeben, etwa in dieser Form: Wie kommt es, dafs in unsrer Wasserleitung das Wasser bis ins oberste Stockwerk steigt? Erst dann, wenn der Knabe diese und mehrere ähnliche Erfahrungsthatsachen verstehen gelernt hat, wird ihm zugemutet, die gewonnene Erkenntnis in die knappe Formel des betreffenden Gesetzes zusammenzufassen und die Giltigkeit desselben an andren Einrichtungen des praktischen Lebens (Springbrunnen, Kanalwage u. a.) nachzuweisen, durch eigene Versuche sie zu erproben. So strebt auch hier der Zögling zunächst einem interessanten konkreten Ziele zu, um nach Erreichung desselben gleichsam zu höheren Zielen sich zu erheben, zum physikalischen Gesetz, zum praktischen Versuch.

Manche Einwände gegen die allgemeine Forderung der Zielangabe (vgl. z. B. Hanns, Drei Zeitfragen aus dem Gebiete d. erziehend. Unterr. 1887, S. 44) würden verstummen, wenn man nicht vielfach von der irrigen Voraussetzung ausginge, als könnte eine Regel, ein Lehrsatz das Ziel einer methodischen Einheit bilden.

kennen und Handeln unterschätzt, so mag ihm in der Weise des Sokrates durch zweckmäfsige Fragen zum Bewufstsein gebracht werden, dafs es eigentlich doch recht wenig von der betreffenden Sache weifs, dafs ihm die Ursache für gewisse Erscheinungen verborgen geblieben ist und dafs es ohne Grund gewisse Dinge für selbstverständlich oder uninteressant gehalten hat. Es müssen Thatsachen für das Kind in Probleme verwandelt werden. (S. Anm. 1 auf vor. S.) Es mufs das, was an und für sich nicht Interesse erweckt, als Mittel in den Dienst eines interessanten Zweckes gestellt werden. Dafs das Kind z. B. für die Betrachtung trockener sprachlicher Formen sich nicht sonderlich begeistert, wer möchte es ihm verdenken? Und doch läfst sich das Interesse für solche Formen sofort gewinnen, wenn man sie in jedem einzelnen Falle in Verbindung setzt mit dem praktischen Bedürfnisse, wie es bei der Lektüre, dem mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke sich einstellt. Das Kind wird mit Eifer grammatische Formen üben — nicht um ihrer selbst willen — wohl aber, um gut und verständnisvoll lesen, sprachrichtig und genau seine Gedanken wiedergeben zu können. Auf diese Weise kann auch dem scheinbar trockensten Unterrichtsgegenstande im voraus das Interesse gesichert werden, jenes spannende Gefühl der Teilnahme und der Erwartung, das den apperzipierenden Vorstellungen die rechte Stärke und Lebhaftigkeit verleiht.

Man hat ferner darauf hingewiesen, dafs die Stufe der Vorbesprechung die Versuchung nahe lege, bei den verschiedenartigsten und nebensächlichsten Dingen sich überlange aufzuhalten, dafs der minder geübte Lehrer leicht dieselbe in's Breite trete und vor lauter Vorbereitung zu spät zur Sache komme. Man hat daran wohl die Folgerung geknüpft, dafs jene Vorbesprechung von Anfängern und minder geschickten Lehrern besser zu unterlassen sei. In der That birgt eine nur mechanisch oder zu umständlich eingeleitete Vorbereitung jene Übelstände und damit die Gefahr in sich, an Stelle des kindlichen Interesse tödliche Langeweile zu setzen. Sie läfst sich aber vermeiden, wenn das Ziel so klar, individuell und sachlich gefafst wird, dafs ein Schweifen ins Unbestimmte unmöglich ist, wenn man nur soviel Bekanntes im Schüler aufruft, als das Verständnis des Neuen unbedingt fordert, wenn man nicht auf Nebensächliches sich steift, sondern vor allem den Zögling in die rechte Situation und Gemütsstimmung zu versetzen sucht. In der Beschränkung zeigt sich auch hier der Meister. Soll aber der Anfänger, eben weil er noch kein Meister der Schule ist, sich niemals in dieser Selbstbeschränkung versuchen, selbst auf die Gefahr hin, hie und da noch fehlzugreifen?

Von hochachtbarer Seite sind endlich gegen die Anwendbarkeit der Vorbereitung in so grofsen Klassen, wie die meisten öffentlichen Volksschulen sie aufweisen, Zweifel erhoben worden. Man hat die Frage aufgeworfen, wie die Vorbesprechung einer Vielheit von Schülern gleichzeitig und in gleicher Weise zu dienen vermöge? Haben die verschiedenen Schüler nicht verschiedene Gedankenkreise, so dafs der eine reproduziert, wo der andere sich auf gar keine apperzipierenden Vorstellungen besinnt? Und ist nicht auch die Aufmerksamkeit eine verschiedene, der gute Wille des Zöglings? Kann man hiernach stets mit Bestimmtheit behaupten, man habe den neuen Lehrstoff genügend vorbereitet? Und wenn nicht, was hat dann das neue Verfahren vor dem bisherigen voraus? Hierauf ist zu erwidern, dafs der einsichtsvolle, gewissenhafte Lehrer, dem jede der ihm anvertrauten Seelen am Herzen liegt, durch sorgfältige Beobachtung der einzelnen Schüler während des Unterrichts und der Erholungspausen, durch freundlichen Verkehr mit ihnen auf dem Spielplatze oder auf gemeinschaftlichen Ausflügen, durch herzliche Teilnahme an den Erlebnissen ihrer Angehörigen allerdings ein gut Teil der kindlichen Erfahrung zu erforschen und darnach recht wohl im Unterrichte zu individualisieren, d. h. die einzelnen Schüler möglichst bei ihren regsten Gedanken und Neigungen zu fassen vermag. Zudem liegt ja in den Ergebnissen des vorausgegangenen Unterrichts und der Schulwandrungen ein gar reicher, fast in jeder Stunde anzusprechender Schatz apperzipierender Vorstellungen vor, der allen gemein ist, weil er durch gemeinschaftliche Arbeit erworben wurde. Und selbst den Fall angenommen, dafs dem neuen Lehrstoffe bei verschiedenen Zöglingen derselben Klasse verschiedene Apperzeptionshilfen sich anbieten, was thuts? Wenn nur die geistige Aneignung sich möglichst gründlich und eigenartig vollzieht, so ist's gleichgiltig, durch welche Mittel dies geschieht. Dafs aber die zur Einkehr, zur Vertiefung in alte, liebe Erfahrungen aufrufende Vorbesprechung, die Besinnung auf das, was dem neuen Lehrstoff wohl entgegengebracht werden könnte, besonders geeignet ist, solche individuelle apperzipierende Vorstellungen zu wecken, wird durch die Erfahrung tausendfach bestätigt. Wo sie von einem interessanten Ziele ausgeht, das von vornherein die Aufmerksamkeit des Schülers fesselt, da dürften in letzerem nur selten die erforderlichen Apperzeptionshilfen ausbleiben, weit seltener jedenfalls, als wenn das Neue unverhofft und unvermittelt dargeboten wird.[1])

---

[1]) Dafs die Vorbesprechung bei allen Schülern einer Klasse stets ihren Zweck erreiche, wird niemand behaupten wollen. Aber schon wenn

Es ist ein Verdienst der Herbart'schen Schule, namentlich aber Zillers, die Notwendigkeit einer vorbereitenden Stufe (der sogenannten „Analyse") für jeden Unterricht mit Entschiedenheit betont und psychologisch begründet zu haben. Zwar begegnen wir auch aufserhalb dieses Kreises einzelnen pädagogischen Stimmen, die ähnliche Forderungen an den Unterricht stellen. So pflegt z. B. Wangemann (Handreichung beim ersten Unterricht der Kleinen in der Gotteserkenntnis) jeder biblischen Erzählung eine „Vorbereitung" vorauszusenden, welcher er folgende Aufgabe zuweist: „Sie soll das Kind befähigen, schon beim ersten Anhören der biblischen Erzählung sprachlich und sachlich den Geschichtsstoff wenigstens der Hauptsache nach auffassen zu können. Es wird damit vorgebeugt, dafs sich beim Anhören unverständlicher Ausdrücke nicht allerlei wunderliche und verkehrte Vorstellungen in der Seele des Kindes erzeugen und festsetzen. Es mufs darum die Vorbereitung entschieden mehr thun, als blofs „rechte Gemütsstimmung" hervorrufen zu wollen. Sie mufs die Lebensverhältnisse und Beziehungen, welche die betreffende Geschichte vorführt, in den Lebensverhältnissen des Kindes aufsuchen, diese demselben vorhalten und darauf hinweisen, sie erläutern, um dadurch das Verständnis für jene zu eröffnen, welche die Geschichte nachher bringt." (A. a. O. 7. Aufl. S. 9.) Ein ähnliches Verfahren befürwortet bei der Behandlung des Lesebuchs Curtmann (Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts 7. A. II, S. 251), indem er empfiehlt, jedem Lesestücke, das nicht durch sich selbst klar ist, eine Einleitung vorausgehen zu lassen. „Ehe das Kind anfängt zu lesen, soll es wissen, wovon es lesen wird. Der Schüler soll mit Aufmerksamkeit, womöglich mit Spannung lesen, diese mufs der Lehrer erregt haben, ehe das Lesen beginnt. Allein auch die Schwierigkeiten, welche die Spannung unterbrechen würden, sollen zum voraus beseitigt sein. Wenigstens was zum notdürftigsten Verständnis gehört, soll dem Lesenden vorher mitgeteilt sein, nicht erst nachkommen, nachdem der beste Eindruck verwischt ist. Jedenfalls hat der Lehrer jedes neue Lesestück an die bereits vorhandenen Anschauungen oder früher Gelesenes anzuknüpfen und dadurch das Verständnis einzuleiten." Wiederholt hat man, namentlich in neuerer Zeit, diesen Forderungen gemäfs die althergebrachte, landläufige Praxis umzugestalten und zu verbessern gesucht. (Vergl. Dörpfelds Ev. Schulblatt

---

sie die Zahl mangelhafter Aneignungen einschränken und diese zur Ausnahme machen könnte, müfste sie als ein wichtiges methodisches Hilfsmittel anerkannt und angewandt werden.

1877, Nr. 7. Kehrs Pädagogische Blätter 1878, Nr. 2.) Allein, es sind eben doch nur sehr vereinzelte Stimmen, die kräftig und folgerichtig für eine Vorbereitung des neuen Unterrichtsstoffes eintreten, und selbst bei ihnen fordert die Art und Weise, wie sie jene Vorbereitung praktisch ausführen, mehr oder weniger die Kritik heraus. Es erscheint da zunächst auffällig, dafs man ein Unterrichtsverfahren, welches seine Berechtigung allgemeinen psychischen Gesetzen und dem Bedürfnisse eines jeden Lernenden verdankt, einschränkt auf ein einzelnes Fach oder wohl gar auf einen bestimmten Stoff desselben (z. B. auf das poetische Lesestück), dafs man es für nötig hält, einer biblischen Geschichte, einem Lesestück apperzipierende Vorstellungen zu bereiten, während man anderen Unterrichtsgegenständen gegenüber dieser Rücksicht enthoben zu sein glaubt. Man vergifst eben, dafs der Apperzeptionsprozefs überall derselbe bleibt und dafs auf keinem Wissensgebiete Neues angeeignet werden kann, dem nicht verwandte starke Gedanken in der Seele des Schülers entgegenkommen. Man unterläfst es ferner in den meisten Fällen, die Vorbesprechung zu eröffnen mit dem Hinweis auf das zu erreichende Unterrichtsziel; man zeigt dieses entweder (mit Wangemann) erst am Ende der Vorbereitung oder gar nicht, indem man es liebt, den Zögling unvermerkt zu demselben hinzuleiten und ihm so regelmäfsig eine gewisse Überraschung zu bereiten. Dafs auf solchem Wege der Wille des Lernenden blutwenig gefördert wird und der Unterricht gerade der eigenartigsten und lebendigsten Erfahrungen des Kindes verlustig geht, scheint nicht bedacht zu werden. Manche glauben auch die Darbietung des Neuen vorzubereiten, indem sie selbst Neues in der Vorbesprechung geben. Sie suchen z. B. die Aneignung eines epischen Gedichtes dadurch zu erleichtern, dafs sie den Inhalt desselben in eine schlichte Erzählung auflösen und diese der Lektüre des Gedichts vorausschicken. Oder sie ziehen bei der vorbereitenden Erläuterung gewisser im Unterrichtsstoffe auftretenden Begriffe Thatsachen und Beispiele herbei, von denen es zweifelhaft ist, ob sie auch vollständig der individuellen kindlichen Erfahrung angehören.[1]) Sie führen das Neue durch „Einleitungen" ein, die vielleicht in sachlicher Beziehung musterhaft sind, vom pädagogischen Standpunkte aus aber für völlig unpraktisch und verfehlt erklärt werden müssen. Denn ihren Inhalt bilden nicht alte, geläufige Vorstellungen des Zöglings, die nur der Anregung be-

---

[1]) Vgl. z. B. die Vorbereitung der Geschichte vom Sündenfall in Wangemanns „Handreichung" etc. 7. Aufl. S. 48.

dürfen, um klar und lebendig in's Bewufstsein zurückzukehren, sondern neue, fremde, die den Eintritt in die Seele sich erst erkämpfen müssen. Dafs aber Vorstellungen, die selbst der Apperzeptionshilfen bedürfen, um sich im Bewufstsein zu behaupten, Vorstellungen, die vielleicht infolge augenblicklicher Hemmungen für immer der Verdunklung anheimfallen, nicht geeignet sind, eine starke, apperzipierende Kraft auszuüben, braucht wohl nicht erst betont zu werden. Was dem Verständnis des Neuen die Wege leicht und sicher ebnet, das sind nicht gelehrte Einleitungen und die Mitteilung neuer, fremder Erfahrungen, sondern aus dem Innern des Schülers, aus seinen stärksten und lebendigsten Gedankenkreisen müssen die Hilfen emporsteigen, wenn eine Aneignung zustande kommen soll. Darum mufs auch von vornherein diejenige Form der Vorbereitung, bei welcher der Lehrer allein das Wort führt und dem Kinde nur obliegt, dem Vortrag des ersteren schweigend zu folgen, als unstatthaft erklärt werden. Denn nicht dem Lehrer, sondern dem Lernenden kommt die Hauptarbeit zu; diesem liegt es ob, die wichtigsten und meisten Apperzeptionshilfen herbeizuholen. Aber auch ein blofses Examinieren und Abfragen, das doch immer nur einzelnes aus dem Erfahrungsschatze des Zöglings herausheben kann und seine Gedankenbewegung hindert, würde unserm Zwecke nicht vollständig entsprechen. Am leichtesten und reichsten steigen doch die apperzipierenden Vorstellungen des Schülers empor, wenn er frei und unbeengt durch Fragen sich im Zusammenhange über gewisse Gegenstände seiner Erfahrung äufsern kann, wenn die Vorbesprechung die Form der Unterhaltung annimmt. Dann gewinnt auch der stumpfeste Kopf Zeit, sich zu regen, und selbst das verschlossene Gemüt taut bei dem vertraulichen Tone der Unterredung auf. Da will keiner hinter dem anderen zurückbleiben in dem Erzählen seiner Erlebnisse und jeder nach Mafsgabe des bisher Gelernten beitragen zu dem neuen Gedankenbau. Jeder freut sich, dafs seine individuellen Erfahrungen, die sonst oft wie verbotene Ware neben dem Worte des Lehrers einherschleichen, anerkannt und zu Ehren gelangt sind und sieht nun dem neuen Unterrichtsgegenstande, der zu so lebhaften Erörterungen Veranlassung gegeben, mit doppeltem Interesse entgegen. Das aber ist die günstigste Geistesverfassung, in der das Neue eintreten kann; der Apperzeptionsprozefs ist aufs beste eingeleitet. —

Nunmehr hat der Unterricht überzugehen zur 2. methodischen Stufe, zur Darbietung des Neuen. Diese besteht darin, dafs entweder (den Kleinen) eine Geschichte erzählt,

ein Lesestück oder historischer Abschnitt (von reiferen Schülern) gelesen, ein Naturgegenstand, ein geometrischer Körper gezeigt und eingehend betrachtet, eine Rechenaufgabe zur Lösung vorgelegt, ein geographisches Objekt an die Tafel gezeichnet oder auf der Karte gesucht und beschrieben, ein naturkundlicher Vorgang im Experiment vorgeführt und erörtert wird. Es kommt hier darauf an, das Apperzeptionsobjekt so zu bearbeiten und zu übermitteln, daſs mit seinen Gliedern die an der Schwelle des Bewuſstseins harrenden alten Vorstellungen leicht und sicher verschmelzen können. — Es ist klar, daſs auch ein gründlich vorbereiteter Unterrichtsstoff nicht zu vollkommener Aneignung gelangen kann, wenn seine Vorstellungen zu rasch an dem Bewuſstsein des Lernenden vorübergehen, wenn sie zu schwach und undeutlich auftreten. Das geschieht aber, sobald man den Schüler gleichsam mit Lehrstoff überschüttet und zuviel auf einmal ihm darbietet, so oft man es versäumt, bei schwierigen Punkten mit dem erforderlichen Nachdruck zu verweilen, so oft man das Neue nicht in der rechten Ordnung und mit der nötigen Klarheit giebt und so schnell die Gegenstände kindlicher Aufmerksamkeit wechselt. Jemehr man dagegen den einzelnen Gliedern des Apperzeptionsobjektes Zeit läſst, sich im Bewuſstsein der Schüler klar und deutlich zu entwickeln, jemehr man ihnen somit Gelegenheit bietet, die vorhandenen apperzipierenden Vorstellungen heranzuziehen, desto besser wird apperzipiert, desto sicherer wird gelernt. Es gilt hiernach den Umfang des Stoffabschnittes genau nach der Fassungskraft des Zöglings zu bemessen, damit man ihm weder zu viel noch zu wenig zumute; es gilt, dasselbe zweckmäſsig zu gliedern, damit er den Stoff nicht massenweise überkomme, sondern nach dem Gesetze der sukzessiven Klarheit von Abschnitt zu Abschnitt sich in ihn vertiefe. Es sind also die erforderlichen Ruhepunkte zu schaffen, die einen Rückblick auf den durchmessenen Weg gestatten und der Vertiefung regelmäſsig einen Moment der Besinnung folgen lassen. Kurze, an der Wandtafel fixierte Inhaltsangaben und Stichworte bezeichnen die Stationen, an denen die Aufmerksamkeit länger verweilte und erleichtern das Behalten derselben. Es gilt endlich, die einzelnen Teile, von denen jeder für sich zur Klarheit erhoben wurde, mit einander zu verknüpfen und in eine Einheit des Bewuſstseins zusammenzufassen. „Der Wechsel von Vertiefung und Besinnung muſs ebenso stattfinden wie die Aufeinanderfolge von Einatmen und Ausatmen im physischen Leben, es ist der geistige Respirationsprozeſs.“[1]) Nirgends hat unsere Forderung eine

[1]) Ziller, Vorl. über allgemeine Pädagogik, S. 275.

gröfsere Berechtigung als da, wo man es mit den Anfängen einer Wissenschaft, mit elementarem Unterricht zu thun hat. Es ist allbekannt, und schon das Sprichwort bezeugt's, dafs auf jedem Gebiete menschlichen Wissens und Könnens der Anfang am schwersten fällt. Nur wenige Anknüpfungspunkte sind es ja, die das Neue im Gedankenkreise des Lernenden vorfindet, und darum erfordert es oft geraume Zeit, ehe eine Verschmelzung beider Vorstellungsgruppen erfolgt, daher bleibt die Aneignung des Neuen, Fremden anfänglich noch sehr unsicher und zweifelhaft. Wollte man hier ohne Rast von Vertiefung zu Vertiefung eilen, wollte man auf der Stufe, wo am langsamsten gelernt wird, durch allzurasches Fortschreiten Zeit zu gewinnen und — etwa deshalb, weil der Gegenstand weniger interessant sei — möglichst viel Lehrstoff auf einmal zu bewältigen suchen, so würde dem geistigen Respirationsprozefs ein wichtiger Faktor fehlen, und man würde von vorn herein dem zu schaffenden Gedankenbau die Hauptstützen untergraben und nur Scheinkenntnissen zur Blüte verhelfen.

Neben der zweckmäfsigen Gliederung jedes Unterrichtsganzen ist noch ein anderes Mittel wohl geeignet, eine gründliche Verschmelzung des Neuen mit den vorhandenen Gedankenkreisen zu bewirken: Man gestatte dem Zögling so oft als möglich, das gesteckte Ziel auf eignen, selbstgewählten Wegen zu erreichen! Er mag also immerhin versuchen, die neue Rechenaufgabe, ein naturkundliches Problem zunächst auf seine Weise zu lösen, eine auffallende Naturerscheinung selbst zu erklären, er mag den stummen Zeichen der geographischen Karte denkend entnehmen, was sonst des Lehrers Vortrag ihm bieten müfste und die Objekte des naturgeschichtlichen Unterrichts durch eingehende Betrachtung und selbständige Beschreibung sich aneignen. Er mag zusehen, inwieweit er den Zusammenhang historischer Thatsachen, die Ursachen und Wirkungen bestimmter Ereignisse, die Beweggründe und den Charakter der ihm vorgeführten Hauptpersonen ohne fremde Hilfe zu erfassen vermag. Es wird das Hauptziel in Teilziele zerlegt und so dem Zöglinge ermöglicht, vieles von dem selbst zu finden und zu erschliefsen, was sonst ihm erzählt oder gezeigt werden müfste.[1]) Er wird hierbei sicherlich nicht immer die besten und geradesten Wege wählen, aber

[1]) „In der Schule werden weder Entdeckungen noch Erfindungen gemacht, noch auch Entdecker oder Erfinder grofs gezogen; aber vorgebildet dazu sollen die Schüler dadurch werden, dafs man sie anleitet, das Entdeckte zu entdecken, das Erforschte zu erforschen, das Gefundene zu finden.“ Lazarus.

gewiſs die ihm bequemsten, d. h. diejenigen, auf denen ihm die meisten Apperzeptionshilfen zuströmen. Sein Gedankengang wird in vielen Punkten der Ergänzung und Berichtigung bedürfen; aber er hat den Vorzug, daſs er nicht wie etwas Fremdes an ihn herantritt, sondern daſs es sein eigener ist, daſs er in seinen übrigen Vorstellungskreisen wurzelt und von jedem Punkte aus leicht überschaut werden kann. Selbst in dem Fall, da dem Zögling die Aneignung des Neuen nur unvollkommen gelingt, ist seine Arbeit nicht als vergeblich zu bezeichnen. „Durch den vorausgegangenen Versuch freier Darstellung hat er sich wenigstens einen Überblick über den Stoff verschafft, der ihm dann auch auf dem an die Hand gegebenen korrekteren Wege als Gedächtnishilfe zustatten kommt."[1]) Es sind manche Zweifel gelöst, manche Hemmnisse beseitigt und so viel verwandte Vorstellungen aufgerufen worden, daſs das Neue nunmehr zahlreiche Beziehungen in der Seele vorfindet. Aber auch jetzt wird der Lehrer sich hüten, die Vorstellungsbewegung des Schülers ohne Not einzuengen und durch „Scheinfragen" ihn vorwärts zu bringen, „die überaus reich an Inhalt sind, aber freilich auch das Allerwichtigste und Allerwesentlichste enthalten, was der Zögling selbst sagen und finden sollte."[2]) Er wird ihn vorzugsweise formal zu leiten suchen, durch Fragen, die seiner Überlegung genügenden Spielraum gewähren, wie z. B.: Was muſs nun geschehen? Wozu werden wir jetzt übergehen? Was fehlt noch? „Sachliche Überleitung (tritt) erst dann (ein), wenn die formelle nicht ausreicht, aber dann auch (eine) so verständliche, bestimmte und zwingende, daſs die Überleitung ohne Antizipation dessen, was der Schüler selbständig erkennen kann, gelingt und den Begriffen des Schülers wirkliche Geburtshilfe geleistet wird."[3]) Indem wir aber so dafür Sorge tragen, daſs der Zögling das Lehrziel in allen hierzu sich eignenden Fällen auf eignen, selbstgewählten Wegen erreiche, beugen wir oberflächlichen Aneignungen vor, bei denen Neues nur „angelernt" wird, ohne eine innere Regsamkeit zu entfalten, wir verlangsamen (d. h. nicht: wir erschweren) den Apperzeptionsprozeſs in der Absicht, daſs das Neue Zeit gewinne, sich mit möglichst zahlreichen festgegründeten Vorstellungen des Lernenden zu verknüpfen und so einer gründlichen, tiefen Aneignung entgegengehe. Denn nichts besitzen wir sicherer und dauernder, nichts vermag mehr das Wollen anzuregen, als

---

[1]) Ziller, Jahrbuch d. V. für wissenschaftliche Pädagogik VI, 246.
[2]) Ziller. a. a. O.
[3]) Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, S. 167.

was wir durch eigne Kraft gefunden, was wir uns selbst erarbeitet haben.[1])

Wir bezeichneten oben als eine der Aufgaben der Vorbereitung, Erwartungen in dem Schüler anzuregen, mit deren Hilfe er sich des Unterrichtsziels im voraus zu bemächtigen sucht. Nicht immer wird das darzubietende Neue jenen Erwartungen entsprechen, es wird in manchen Punkten oft zu den apperzipierenden Vorstellungen des Zöglings im Gegensatze stehen. Leicht kann in diesem Falle eine flüchtige und darum falsche Apperzeption sich vollziehen. Wenn die einander widersprechenden Glieder des Neuen zu wenig hervortreten und die gleichen und ähnlichen Elemente zu rasch einer Vereinigung zustreben, dann wird der Gegensatz einfach verdunkelt und gelangt nicht zum Bewufstsein. Dann übersieht der Lernende vielleicht gerade die eigentümlichen Merkmale des Lehrgegenstandes, und seine Auffassung ist eine subjektive und falsche oder mindestens unvollständige. Diese Gefahr liegt oft um so näher, je gründlicher die Vorbesprechung war, je mehr man sich bestrebte, in den heimatlichen, individuellen Gedankengruppen des Zöglings Anknüpfungspunkte für das Neue zu suchen. Sie läfst sich aber vermeiden, wenn man bei der Darbietung des Unterrichtsstoffes die Gegensätze scharf und bestimmt hervorhebt, wenn man bei ihnen länger und mit besonderem Nachdruck verweilt und die Aufmerksamkeit des Zöglings ausdrücklich auf sie hinlenkt. Es gilt also, die Vereinigung der gleichen Vorstellungselemente so lange zu verzögern, bis die entgegengesetzten vollständig zum Bewufstsein gekommen und ein unabtrennbares Glied der Verschmelzung geworden sind; es kommt also auch hier darauf an, den Vorgang der Apperzeption gewissermafsen zu verlangsamen, damit er um so gründlicher und objektiver verlaufe. Hiernach wird der Geschichtsvortrag z. B. eine um so tiefere und richtigere Auffassung historischer Personen und Ereignisse erzeugen und um so gründlicher aus der Gegenwart in vergangene Zeiten und Kulturen versetzen, je besser es ihm gelingt, die hervorstechenden Eigentümlich-

[1]) Hiernach mag die Behauptung Palmer's beurteilt werden: „Man irrt sich darin, wenn man glaubt, der Knabe lege viel mehr Wert darauf, oder er sei auch nur seiner Sache sicherer, wenn er eine Wahrheit selbst gefunden habe, als wenn sie ihm vom Lehrer — versteht sich auf klare, gründliche (?) Weise — mitgeteilt worden ist.“ Ev. Pädagogik (4. A.) S. 401. — S. dagegen Schiller (Über die notwendigen Grenzen beim Gebrauch schöner Formen): „Es giebt für die Resultate des Denkens keinen andern Weg zu dem Willen und in das Leben als durch die selbstthätige Bildungskraft. Nichts, als was in uns selbst schon lebendige That ist, kann es aufser uns werden.“

keiten eines geschichtlichen Volkes oder Geschlechtes, wie sie in Sprache, Literatur, Sitte und Lebensweise sich äufserten, dem Zögling vor die Seele zu führen. Aus diesem Grunde empfiehlt man auch der erwachsenen Jugend das Studium historischer Quellenschriften; denn eindringlicher und deutlicher vermag kein Lehrbuch den Gegensatz zwischen unsrer modernen und einer vergangenen Kultur aufzuzeigen als das Werk eines alten Chronisten, das die Ereignisse und Thaten, die Lebensanschauungen, Gedanken und Gefühle, die Sitte und Sprache seiner Zeit getreulich widerspiegelt. Es wird ferner der naturkundliche Unterricht bei seinen Untersuchungen und Experimenten denjenigen Thatsachen die gröfste Sorgfalt widmen müssen, von denen im gewöhnlichen Verkehr falsche, grundlose Auffassungen — man denke an unsere Bauernregeln, an die Ammenmärchen von gewissen Tieren — umgehen, Ansichten, die natürlich auch die Jugend regelmäfsig mit zur Schule bringt. Ähnliches liegt dem Religionsunterrichte ob hinsichtlich der abergläubischen Vorstellungen, Sitten und Gebräuche, die innerhalb eines Volkes von Geschlecht zu Geschlecht sich forterben.

Die Darbietung des Neuen schliefst mit einer Zusammenfassung und Wiederholung desselben seitens des Schülers. Derselbe soll durch eine geordnete Wiedergabe des Dargebotenen zunächst zeigen, dafs er die Sache verstanden hat. Denn „der beste Prüfstein, ob jemand etwas gefafst hat, ist, dafs er's nachmachen, dafs er's vortragen kann, nach seiner eignen Art, mit seinen eignen Worten“ (Herder). Sodann sollen aber auch die einzelnen Glieder des Neuen durch ein wiederholtes Durchlaufen derselben inniger mit einander verschmelzen und das Ganze fester sich einprägen. Jeder Lehrstunde kommt somit die Aufgabe zu, eine bestimmte festgeschlossene Reihe von Gedanken dem Zögling zum unveräufserlichen Eigentum zu machen. Die Bildung solcher festen Reihen aber würde wenig gefördert werden, wenn die Wiederholung und Zusammenfassung des Gelernten in Form eines nochmaligen Abfragens und Zergliederns des Stoffes vor sich ginge, wenn der Schüler nicht das Ganze auf einmal, sondern nur Bruchstücke desselben wiederzugeben hätte. Dann hätte er im günstigsten Falle wohl die Teile in seiner Hand — fehlt' leider nur das geistige Band. Dann würde die Apperzeption wenigstens äufserlich nie zur Vollendung kommen. Wir verlangen daher regelmäfsig eine vollständige, freie Erzählung, eine selbständige, zusammenhängende Darstellung des Gelernten. Wir lassen den Zögling frei und ungehindert sich aussprechen, ohne seinen Gedanken-

gang durch Fragen und Zurechtweisungen zu unterbrechen. Wir greifen auch dann nicht ein, wenn er Falsches einmischt oder Wesentliches vergifst, sondern fordern erst nach beendigter Darstellung die ganze Klasse auf, den Irrtum zu berichtigen, das Fehlende zu ergänzen und die ungenügende Leistung zu verbessern. Wir vermeiden es ferner, „die Totalauffassung des Zöglings in vorherbestimmte Ausdrucksformen zu zwängen,“ in Formen, die ihm nicht geläufig sind. Wir werden z. B. den Inhalt der biblischen Geschichten nicht streng mit den Worten der Bibel uns wiedergeben lassen, so lange das Kind nicht selbst aus innern Gründen diese klassische Form vorzieht. Denn es würde ja sonst bei dem innigen Zusammenhang, der zwischen Wort und Gedanken, zwischen unserm Gemütsleben und der Sprache obwaltet, einen grofsen Teil seiner Apperzeptionen aufgeben und dafür Ausdrücke aufnehmen müssen, die seinen eigentümlichen Gedankenverknüpfungen nicht entsprechen und daher ihm nicht mehr als eine blofse Redensart werden können. Uns liegt vielmehr daran, dafs das Kind mit seinen eignen Worten erzähle, dafs es seine Gedanken nicht in der vornehmen, fremden Schriftsprache äufsere, sondern in der dialektfreien volksmäfsigen Sprache, die seinen Apperzeptionen viel näher steht als jene. Wir gestatten selbst gewisse Eigentümlichkeiten des kindlichen Ausdrucks, wenn sie nicht geradezu gegen die Grammatik verstofsen und lassen nur bei groben Fehlern eine ausdrückliche, aber kurze Berichtigung eintreten. Denn eine schlichte, zusammenhängende Darstellung der eignen Gedanken hat in unsren Augen einen unvergleichlich höheren Wert als ein vom Lehrer hundertmal unterbrochener und verbesserter Vortrag, an dem nichts Ursprüngliches, Eigenartiges mehr ist, oder als ein paar angelernte schöne Redensarten, bei denen das Kind sich nichts denkt.

Wann aber gelingt eine so kindlich-frische und richtige Wiedergabe des übermittelten Lehrstoffes? Keinesfalls früher, als bis er gründlich verstanden und in Herz und Gemüt übergegangen ist. Daher gilt es, vor verfrühten Wiederholungen sich ernstlich zu hüten. Es wäre z. B. ein arger Fehler, wenn man den Inhalt einer Erzählung, die nackten Thatsachen einer biblischen Geschichte einprägen wollte, bevor dieselbe völlig verstanden ist. Die Apperzeption vollzieht sich meist, namentlich wo es sich um grofse, gedankenreiche Stoffe handelt, nicht plötzlich, sondern allmählich, und sie bedarf hierzu der nötigen Zeit. Es mufs des Lehrers geschickte Frage und Andeutung das Kind veranlassen, schiefe Auffassungen zu berichtigen, dunkle Punkte aufzuhellen und im all-

gemeinen tiefer einzudringen in den Inhalt und die sittlich-religiösen Wahrheiten der Geschichte. Und erst dann, wenn die Apperzeption so sich gründlich vollzogen, vermag das Kind nicht bloſs aus dem Gedächtnis, sondern mit dem Herzen zu erzählen; dann werden aus des Gemütes Brunnen ihm die Worte leicht und warm über die Lippen flieſsen. Wo man aber den Text übt, bevor er völlig mit den innersten Gedanken und Gefühlen der Kleinen verwachsen, in all seinen Teilen verstanden ist, da gelingt bei vielen von ihnen weder eine zusammenhängende noch freie Wiedergabe des Gehörten. Da wird lediglich mit dem Gedächtnis wiedererzählt und teilweis nur Perzipiertes, nicht Apperzipiertes eingeprägt, mit einem Worte mechanisch gelernt.[1]) Hat aber das Kind auf diese Weise sich einmal gewöhnt, an das Wort des Lehrers oder des Buches sich anzuklammern, dann fühlt es gar kein Bedürfnis mehr, tiefer in den Sinn der Geschichte einzudringen und aus voller, lebendiger Anschauung heraus die Sache darzustellen: ist doch die Hauptarbeit, das Wiedererzählen, nach seiner Meinung bereits geleistet, und so findet die nachfolgende Erläuterung meist gleichgiltige Hörer und kühle Herzen. — —

Mit der mündlichen und schriftlichen Darstellung des Gelernten ist der Prozeſs der Aneignung, wie es scheint, vollendet, und wir könnten somit unsre Untersuchung über die besonderen methodischen Veranstaltungen zum Zwecke einer innigen Verschmelzung des Subjektes und Objektes der Apperzeption schlieſsen. Allein der Unterricht führt die Bearbeitung des Neuen noch einen Schritt weiter; es genügt ihm die stoffliche Aneignung desselben nicht, sondern er sucht den Zögling auch in den Besitz des Allgemeingiltigen und Notwendigen, der allgemeinen Gesetze und Urteile zu setzen, die in dem bearbeiteten Stoffe enthalten sind. Der Zögling soll sich auf Grund der gewonnenen Einzelvorstellungen, des konkreten Erfahrungsmaterials erheben zu den Begriffen, wie sie in den Lehrbüchern planmäſsig zusammengestellt sind. Denn jene Begriffe und Gesetze verleihen dem Wissen des Zöglings erst die rechte Festigkeit und Sicherheit, sie schlieſsen in Wirklichkeit erst die Aneignung des Neuen ab. Sie sind zugleich die Apperzeptionsorgane, mit deren Hilfe neue Erfahrungen rasch erfaſst und sicher beurteilt werden. Es handelt sich demnach um die Einleitung eines Abstraktionsprozesses, und da dieser, wie wir bereits (S. 64) gesehen haben, nur eine besondere Art geistiger

[1]) S. Dörpfelds Bedenken gegen solche Einprägungsweise in: „Der didaktische Materialismus,“ 2. Aufl. S. 184 ff.

Aneignung darstellt, so folgt also dem ersten Apperzeptionsprozesse ein zweiter, ähnlicher, der die Erzeugnisse der vorausgegangenen Aneignung gleichsam umwandelt in feinere, edlere Produkte, der das Wesentliche aus dem Nebensächlichen heraushebt und vereinigt. Wir haben dieses Apperzeptionsprozesses bereits mehrfach (S. 59 ff., 64) gedacht und können uns daher bei der Darstellung der einzelnen methodischen Stufen, die sich zum Zwecke der Einleitung und Durchführung desselben nötig machen, kurz fassen. Zunächst gilt es, die Einzelvorstellungen und Einzelthatsachen, aus denen Allgemeines abgeleitet werden soll, aus dem übrigen Gedankenmaterial herauszuheben und in Verbindung zu setzen mit anderen ähnlichen Vorstellungen. Diese können sowohl dem durch den Unterricht bereits erworbenen Wissen als den sonstigen Erfahrungen des Schülers entlehnt werden. Auch Ergebnisse, die durch eigenes Nachdenken hinzugefügt werden, sind nicht ausgeschlossen. In jedem Falle aber darf nur zusammengestellt werden, was begrifflich zusammengehört und was vollständig bekannt ist. Es darf nicht um einer entfernten Ähnlichkeit willen alles Mögliche gleichsam „bei den Haaren herbeigezogen werden", sondern es sind nur wertvolle, den Kindern naheliegende Gedankenverbindungen anzuregen. Indem nun die verwandten Vorstellungen mit einander verknüpft und sorgfältig verglichen werden, kann eine gegenseitige Hemmung ihrer unwesentlichen, entgegengesetzten Merkmale nicht ausbleiben; diese werden verdunkelt und treten daher zurück vor jenen Gliedern, welche allen Vorstellungen gemein sind und durch vielfache Wiederholung einen hohen Grad der Klarheit und Stärke erlangen. Was aber so von gewissen Erfahrungskreisen regelmäfsig besonders deutlich in's Bewufstsein gehoben und neben einander festgehalten wird, das sind die wesentlichen, notwendigen Merkmale eines Begriffs, das ist der Inhalt der allgemeinen Regel, des allgemeinen Urteils. Wir gelangen also zu dem Allgemeinen auf dem Weg der Verknüpfung, der Assoziation.—

Auf einer weiteren Stufe, der des Systems oder der Zusammenfassung, wird das Begriffliche von dem Konkreten, aus dem es hervorwuchs und mit dem es noch mehr oder weniger zusammenhängt, unterschieden und fixiert; es wird der sprachliche Ausdruck für das Ergebnis der neuen Apperzeption festgestellt und dieses mit „älterem begrifflichen Material in geordneten systematischen Zusammenhang gebracht und das Gewonnene sicher eingeprägt." So gewinnt der Zögling durch eigene Anstrengung nach und nach die einzelnen planmäfsig geordneten Sätze, die die Lehrbücher darbieten. Einer langen

Schlufs- und Fragkette, einer künstlich zusammengesetzten logischen Entwicklung *bedarf es auf dieser und der vorigen Stufe nicht*. Denn es steht zu befürchten, dafs der durch einen langen logischen Gedankengang fast unbemerkt zu einem begrifflichen Ergebnis geleitete Schüler diesen schliefslich nicht mehr zu überschauen vermag und damit auch den Zusammenhang zwischen dem Begriff und dem Vorstellungsgrunde, in dem jener wurzelt, verliert. Oder sollte der Schüler wirklich im stande sein, die kunstvolle logische Entwickelungsreihe, wie wir sie in *vielen*, (nicht in allen) Katechesen finden, selbständig zu wiederholen? So lange er das aber nicht kann, hat er das Begriffliche nicht selbstdenkend erfafst und abgeleitet. Vielleicht genügt jedoch die logische Evidenz des entwickelten Begriffes oder Satzes an sich, so dafs der Schüler des Überblickes über den Weg, auf welchem jener gefunden wurde, wohl entraten kann? Leider gleichen aber allgemeine Begriffe und Urteile nicht reifen Früchten, die man von dem Baume, auf dem sie wuchsen, bricht, um sie für sich aufzubewahren und zu verwerten. Sie sind geistige Produkte, die gar nicht ohne die Vorstellungen, aus denen sie erwuchsen, gedacht werden können, die nur in und mit ihnen bestehen, die im Grunde nicht von ihnen geschieden, sondern nur „unterschieden" sind. Ein Begriff, eine allgemeine Wahrheit sind nur so lange unser wirklicher Besitz, als wir der konkreten Thatsachen, aus denen sie abgeleitet wurden, oder andrer ähnlicher uns lebhaft bewufst sind. Wir müssen sie auf Grund derselben, wenn uns etwa ein begriffliches Merkmal oder der Wortlaut des allgemeinen Urteils entfiel, immer wieder erneuern und aus eigener Kraft ins Bewufstsein zurückrufen können. Und nur insoweit wir das vermögen, hat das Allgemeine für uns logische Evidenz.[1]) Wer z. B. keines einzigen Falles von Gebetserhörung aus eigener oder fremder Erfahrung sich ent-

---

[1]) „Die unmittelbare Evidenz unseres Denkens hat ihre Quelle stets in der *unmittelbaren Anschauung*. Nicht umsonst ist daher das Wort „Evidenz" nur eine Übersetzung des Wortes „Anschaulichkeit". *Wundt*, Logik I, S. 75. — „Statt also den kindlichen Geist möglichst weit über die unmittelbare Anschauungswelt hinaus in die abstrakte Begriffswelt einzuführen und in dieser möglichst lange und einseitig festzuhalten, mufs vielmehr der Unterricht von der abstrakten Begriffswelt möglichst bald und immer aufs neue in die konkrete Erscheinungswelt zurücklenken. . . . Andernfalls wird, je länger und ausschliefslicher man die Kinder in Begriffen umtreibt, um so gewisser die Erfahrung sich ergeben, *dafs gerade durch dieses forcierte Denktreiben die Kinder immer mehr vom eigentlichen d. h. selbständigen Denken weg-, statt zu ihm hingeführt werden*." Pfisterer, Pädagog. Psychologie, S. 245.

sinnt, dem ist das Bibelwort: „Des Gerechten Gebet vermag viel, wenn es ernstlich ist“ nichts als eine leere Form ohne alle Evidenz und treibende Kraft. Wenn nun der Lehrer darauf verzichtet, dafs der Schüler den Weg, auf welchem er zum Begriff gelangte, überschaue und den Zusammenhang zwischen diesem und seinem Vorstellungsgrunde klar durchdenke, so ist's auch um die Evidenz des entwickelten Satzes oder Begriffes im Bewufstsein des Zöglings gewifs nicht gut bestellt. Damit aber diese Gefahr vermieden und der Zögling befähigt werde, die allgemeinen Produkte seiner Denkarbeit wenn nötig auf den ihm bekannten und wohlvertrauten Wegen aufs neue zu erzeugen oder wenigstens den konkreten Boden derselben seinem Bewufstsein möglichst nahe zu erhalten, darf die Entwicklung des Allgemeinen nicht durch eine lange, kunstvoll zusammengesetzte Schlufskette herbeigeführt werden. Sie läfst sich durch einfachere Mittel erreichen, ohne dafs das Denken hierbei zu kurz käme. Je gründlicher der Zögling den vorausgehenden konkreten Bildungsstoff sich angeeignet hat und je mehr zu der neugewonnenen Erfahrung ähnliche sich gesellen, desto leichter vollzieht sich, angeregt durch wenige Fragen, der Abstraktionsprozefs. Wo er stockt, da wird es sich in neunundneunzig von hundert Fällen empfehlen, statt einer langen Frag- und Schlufskette den Rückweg zu wählen zu den Grundvorstellungen des Schülers, aus denen der Begriff erwachsen sollte und die höchst wahrscheinlich der Ergänzung und Berichtigung oder der Verstärkung und Klärung bedürfen. —

Mit der Feststellung und Einordnung des Begrifflichen in ein System und der Einprägung desselben — auch hinsichtlich der Form[1]) — endet der Abstraktionsprozefs. Es fragt sich nun, ob damit auch die methodische Bearbeitung des Unterrichtsstoffes am Ziel angelangt, ob die Aneignung des Allgemeinen und Abstrakten so vollständig erreicht ist, dafs alles Übrige, namentlich aber die Anwendung und praktische Verwertung der gefundenen Begriffe, Gesetze u. s. w. dem Schüler überlassen werden könne. Es ist eine schon von anderer Seite ausgesprochene Erfahrung, dafs gerade unter denjenigen Lehrern, welche aufs eifrigste sich bemühen, den Zögling möglichst gründlich und tief in das Verständnis der Lehrobjekte einzu-

---

[1]) Nach Rückerts Rat:
„Begriffen hast du, doch damit ist's nicht gethan.
Nun lern es auch, dann erst gehört es ganz dir an. . . . .
Das leicht Begriffene ist leicht zu lernen nun;
doch lernen mufst du es, sonst kannst du es nicht thun.“

führen, nicht wenige geneigt sind, jene Frage zu bejahen. Sie glauben, wenn ein Lehrsatz, eine Wahrheit zur Klarheit gebracht sei, dann sei auch ihr Gebrauch gesichert; sie meinen mit der Einführung in das Verständnis alles gethan und die Apperzeption aufs beste vollendet zu haben. Es ist dies ein weitverbreiteter Irrtum unsres „aufgeklärten" Zeitalters, unter dessen Folgen unsre Schulpraxis immer noch leidet. Man ist eben aus einer Übertreibung in die andere gefallen: während früher ein harter und geistloser Unterricht das Hauptgewicht auf das Einprägen des Lehrstoffes legte, ohne nach dem Verständnisse desselben viel zu fragen, pflegt man in unserer Zeit wiederum vielfach das Üben und Anwenden des Gelernten ungebührlich zu vernachlässigen. Und leicht gerät der Lehrer, der in dieser Beziehung seine Schuldigkeit thut, in Gefahr, den Vorwurf „mechanischen Abrichtens", „geisttötender Dressur", „langweiligen Einpaukens", und wie diese pädagogischen Kraftausdrücke alle lauten mögen, auf sich zu laden. Daher aber auch die immer und immer wiederkehrende Klage, dafs unsre Jugend zwar viel wisse, aber wenig könne, dafs sie zwar Kenntnisse besitze, aber geringe Fertigkeiten und dafs auch die ersteren nach der Schulzeit massenweise wieder verloren gingen.[1]) Es macht sich eben die Anwendung allgemeiner Begriffe auf das Konkrete selten von selbst, sie will auf allen Gebieten gelehrt, gezeigt, geübt sein.

„Dafs etwas gründlich du verstehst, ist nicht genug;
geläufig mufs dir's sein, dann übest du's mit Fug." (Rückert.)

Wo dieses Üben und Anwenden unterbleibt, wo ein Gedankenkreis völlig vereinzelt ausgebildet wird, ohne zu den übrigen Vorstellungsgruppen in vielseitige Verbindung zu treten, da geht ihm, und wäre er für sich noch so klar, die Fähigkeit ab, auf die ihm untergeordneten Gedanken einzuwirken. Dann bildet er gleichsam ein Oberhaus der Gedanken, das selbstgenügsam für sich besteht, ohne von dem Haus der gemeinen, der übrigen Vorstellungen Kenntnis zu nehmen. Aus alledem erhellt, dafs der systematischen Zusammenfassung des Gelernten eine Stufe der Anwendung folgen mufs. Sie hat die Aufgabe, das begriffliche Material nicht nur wiederholt und nach den verschiedensten Richtungen zu durchlaufen, damit es allezeit sicher und leicht zur Verfügung stehe, sondern dasselbe auch mit den übrigen Gedankenkreisen in den innigsten

[1]) „Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: „Kenntnisse ohne die Fertigkeiten." Pestalozzi, Wie Gertrud etc. XII. — Das bekannte Wort: Wissen ist Macht — ist nur halb wahr. Viel richtiger müfste es heifsen: Können ist Macht.

Zusammenhang, in die lebhafteste Wechselwirkung zu setzen. Sie hat den Zögling durch fortgesetzte praktische Übungen zu befähigen, das Allgemeine in dem konkreten Vorstellungsmaterial der verschiedensten Wissensgebiete sicher wiederzufinden, von den verschiedensten Gesichtspunkten es aufzufassen und so leicht vom Konkreten zum Abstrakten aufzusteigen. Sie hat ihn so oft als möglich zu veranlassen, neue Gedankenkreise nach den gewonnenen Begriffen und Regeln zu bearbeiten, sie hat zahlreiche zweckmäfsig ausgewählte Aufgaben ihm zur Lösung vorzulegen und die freie Anwendung des Gelernten in mündlicher und schriftlicher Darstellung zu fordern; so übt sie ihn andrerseits auch im Niedersteigen vom Allgemeinen zu dem Besonderen. Was wir hier verlangen, ist in gewisser Beziehung seit alter Zeit schon von einem einzelnen Fache geleistet worden, wir meinen den Rechenunterricht. Hier fällt es niemandem ein, die Anwendung einer entwickelten Regel dem Kinde sorglos zu überlassen; und wer es versuchen wollte, den würde ein gänzlicher Mifserfolg bald über den begangenen Fehler aufklären. Man mufs sich wundern, dafs auf den meisten der übrigen Unterrichtsgebiete gleiche Erfahrungen nicht überall die gleiche Einsicht und dieselbe Praxis hervorgerufen haben. Denn es ist zweifellos, dafs z. B. der Gesinnungsunterricht ebenso wenig als die Arithmetik dem Schüler allgemeine Sätze übermitteln darf, ohne deren Gebrauch durch Vertiefung in zahlreiche Beispiele, durch Einführung in gedachte Lebensverhältnisse, die das sittliche Urteil des Zöglings herausfordern, zu verbürgen. Es steht fest, dafs alle allgemeinen historischen Wahrheiten, alle geometrischen Lehrsätze und physikalischen Gesetze nur dann unveräufserlich angeeignet werden, wenn sie der Unterricht mit den Fragen und Bedürfnissen der Gegenwart in die innigste Verbindung bringt und zur Lösung zahlreicher praktischer, dem Leben und der Erfahrung des Kindes entnommener Aufgaben verwendet. Jedes Fach sollte daher entweder sein Aufgaben- und Übungsbuch haben wie das Rechnen oder doch wenigstens die Anwendung des Gelernten durch immanente Wiederholungen so gründlich sichern, wie im mathematischen Unterrichte es geschieht. Denn der fortgesetzte, vielseitige Gebrauch des begrifflichen Materials erhöht nicht nur die Klarheit desselben (sind es doch die gleichen begrifflichen Merkmale, die der Schüler immer und immer wieder im Konkreten erkennt), sondern er verschmilzt es auch mit so zahlreichen Gedankenkreisen, dafs eine geläufige Reproduktion desselben gesichert ist. Er macht dem Allgemeinen so viele konkrete

Gebiete unterthan, dafs es gleichsam wie von unzähligen Stützen getragen und von einem reichen Schatz kräftiger Anschauungen im Bewufstsein lebendig erhalten wird. Mit einem Worte: er verleiht der Apperzeption erst die rechte Gründlichkeit. Auf diese Weise aber wird dafür gesorgt, dafs das Neugelernte nicht als ein toter Schatz sich innerhalb der übrigen Vorstellungen behauptet, sondern eine gewisse Regsamkeit, eine zur That hindrängende Kraft entfaltet. Es wird das Wissen zum Können, das Können zum Wollen. Wo der Zögling seine Schulgedanken nicht mit dem Schulranzen daheim von sich thut, sondern auch aufserhalb des Unterrichts in den empfangenen Vorstellungen sich gern bewegt, wo er z. B. der Geschichte die Vorbilder entlehnt, denen er in Ernst und Spiel nacheifert, wo er praktisch das ausführt, was ihm die Naturkunde gelehrt, wo er freiwillig das Gelernte durch Beobachtungen, durch fleifsige Lektüre zu erweitern und zu vertiefen sucht, da herrscht solch geistige Regsamkeit, da sehen wir das Wissen auf dem besten Wege, sich in Wollen umzusetzen. Das ist's, was Goethe meint, wenn er sagt, das Geheimnis des Unterrichts bestehe darin, Probleme in Postulate zu verwandeln. — —

So sind es also fünf methodische Stufen, welche die Bearbeitung jedes Unterrichtsganzen zu durchlaufen hat: die der Vorbereitung (Analyse), der Darbietung (Synthese), der Verknüpfung (Assoziation), der Zusammenfassung (System) und Anwendung (Funktion, Methode). Sie bezeichnen den Weg, auf welchem eine vollständige Apperzeption des Bildungsstoffes sich vollzieht: erst gründliche Anschauung (1. und 2. St.), dann denkendes Verknüpfen (3. und 4. St.) und schliefslich praktische Verwertung des Gelernten (5. St.). An diese Folge der unterrichtlichen Thätigkeiten bleibt der Erzieher gebunden, so sehr im einzelnen ihm auch Freiheit des Handelns verstattet ist.[1]) Was aber verstehen wir unter

[1]) So wird es sich z. B. dann, wenn in einer Lehrstunde voraussichtlich nicht der gesamte Stoff einer Einheit dargeboten werden kann, empfehlen, nur soviel analytisches Material in der Vorbereitung heranzuziehen, als für das in dieser Stunde anzueignende Neue nötig ist. Es würde alsdann die Analyse nicht als geschlossenes Ganzes auftreten, sondern je nach Bedürfnis geteilt den einzelnen Abschnitten der Synthese vorausgehen. Ähnlich könnte auch da verfahren werden, wo das bunte Vielerlei des analytischen Stoffes die Einheitlichkeit der Analyse aufzuheben droht. (Vgl. die v. Hanns a. a. O. S. 44 ff. geäufserten Bedenken.)

Wenn ferner der angeeignete Lehrstoff so reich an Allgemeingiltigem ist, dafs er zur Gewinnung mehr als eines Begriffes oder einer

einem Unterrichtsganzen, einer „methodischen Einheit"? Diese Frage ist fest im Auge zu behalten und klar zu beantworten, wenn man nicht auf Irrwege geraten und zu abgeschmackten Übertreibungen gelangen will. Denn nicht jeder Stoff eignet sich dazu, in der oben beschriebenen Weise bearbeitet zu werden, und nicht immer hat der Unterricht jede der „formalen Stufen" zu durchlaufen. Das geschieht nur bei den kulturhistorischen und zu diesen in Beziehung stehenden theoretischen Stoffen. Und jeder Abschnitt dieses wertvollen, zusammenhängenden, konkreten Bildungsmaterials, mit welchem dem Schüler ein Teil des Begrifflichen oder Allgemeingiltigen durch den Unterricht vermittelt wird, gilt als methodische Einheit. Encyklopädistische Darstellungen oder ein durch konzentrische Kreise aus dem Zusammenhang gerissener Geschichtsabschnitt verdienen diesen Namen ebensowenig, als solche Stoffe, die weder einen wertvollen Begriff, noch eine allgemeine Wahrheit in sich schliefsen. Es genügt also nicht, dafs man ein beliebiges Unterrichtsmaterial zusammenstellt und in einzelne Abschnitte zerlegt, sondern es will bei der Gliederung des Lehrstoffes vor allem der Bildungsgehalt desselben, wie er im Allgemeinen und Allgemeingiltigen sich darstellt, berücksichtigt sein. Nicht jede einzelne historische Erzählung, jedes naturkundliche und geographische Objekt eignen sich zu einer methodischen Einheit; erst mehrere derselben, die in engem Zusammenhange stehen, bilden vielleicht eine solche. Jeder der obengenannten Stoffe ist in diesem Falle für sich vorzubereiten und anzueignen, so dafs Analyse und Synthese mehrmals durchlaufen werden, ehe die übrigen, der Abstraktion dienenden Stufen sich anschliefsen.

Wo also ein Teil des Bildungsstoffes nichts Begriffliches und Allgemeingiltiges enthält, da hiefse es dem ersteren offenbar Gewalt anthun, wenn man ihn schablonenhaft durch alle fünf Stufen pressen, wenn man assoziieren, systematisieren und anwenden wollte, wo gar nichts zu abstrahieren ist. Da wird man sich begnügen müssen, zunächst das Verständnis des Neuen herbeizuführen und erst dann, wenn ein oder mehrere Abschnitte noch hinzugekommen und in gleicher Weise angeeignet sind, den verschiedenen Synthesen eine gemeinsame dritte,

Regel Veranlassung bietet, so wird man erst dem einen Begriffe zur völligen Apperzeption verhelfen, bevor man einen anderen entwickelt: man wird sonach die Stufen der Assoziation, des Systems und der Anwendung mehrmals und jedenfalls so oft durchlaufen, als Allgemeines und Allgemeingiltiges abzuleiten ist.

vierte und fünfte Stufe folgen lassen. Denn Begriffliches darf nicht verfrüht werden; es mufs immer als reife Frucht aus einer Fülle ähnlicher konkreter Erfahrungen hervorgehen. Es darf nicht künstlich in einen Stoff hineingetragen und ohne zwingende Veranlassung angestrebt werden; sondern die Mannigfaltigkeit und der Reichtum des Lehrstoffes mufs selbst zu einer Zusammenfassung und Ordnung des Wesentlichen in einem Begriffe oder allgemeinen Urteile hindrängen.

Aus diesem Grunde kann aber auch ein Lehrstoff, der Neues in abstrakter, begrifflicher Form bietet, niemals Gegenstand einer methodischen Einheit werden. Denn letztere besteht stets aus konkretem Material. Ein Bibelspruch, ein Katechismussatz, ein Lied dürfen nicht nach den formalen Stufen behandelt werden. Sie sind vielmehr einer der Einheiten des historischen Religionsunterrichts einzufügen.[1]) Wenn ihr begrifflicher Inhalt auf Grund genügender Beispiele aus eigener oder fremder Erfahrung vom Kinde gefunden ist, wenn es gilt, denselben auf der Stufe des Systems zu fixieren, so geben sie dem Gewonnenen die klassische Form, oder sie dienen ihm als autoritative Bestätigung. Ebenso bilden die Gegenstände allgemeiner Wiederholungen und Prüfungen, die Objekte der Schulwanderungen, soweit die über sie gesammelten Beobachtungen zusammengestellt und geordnet werden, sowie

---

[1]) Gröfsere Lehrstücke der Bibel, wie z. B. wichtige Kapitel der apostolischen Briefe, werden allerdings in den letzten Jahren des Volksschulunterrichts Gegenstand besonderer Lektionen sein müssen. Denn der Schüler soll beim Eintritt in das praktische Leben fähig sein, durch eine fleifsige und verständige Bibellektüre sich zu erbauen und in Stunden des Leids und der Anfechtung sich zu trösten und zu stärken. Ebenso wird auch dem systematischen Katechismusunterrichte eine besondere Stelle im Lehrplane anzuweisen sein. Allein solch zusammenhängender Unterricht, der vom Abstrakten, von allgemeinen Wahrheiten ausgeht, setzt eine ziemliche Reife des religiösen Urteils voraus, wie sie nur durch jahrelangen Umgang mit den idealen Persönlichkeiten der biblischen und vaterländischen Geschichte erzielt werden kann. Ihn verfrühen, hiefse das Kind um die rechte Frucht desselben bringen. Keinesfalls darf um seinetwillen der biblische Geschichtsunterricht beschnitten und etwa auf die Unter- und Mittelklassen beschränkt werden. (Was man sonst „Bibellesen" nennt, fällt für uns zum guten Teil mit biblischer Geschichte zusammen. Für gelehrte Bemerkungen über die Bücher der heil. Schrift und ihre Verfasser, wie sie ehedem als „Bibelkunde" sehr reichlich geboten wurden und wohl jetzt auch noch vielfach im Bibellesen gegeben werden, hat die Volksschule so gut wie keine Zeit. Wir wollen die Kinder nicht über die Bibel unterhalten, sondern sie möglichst gründlich in dieselbe einführen.)

die auf dem Wege der Übung und Gewöhnung anzueignenden technischen Fertigkeiten nicht methodische Einheiten, bei welchen auf die formalen Stufen Rücksicht genommen werden müfste.

Je klarer aber man sich der Voraussetzungen bewufst ist, unter welchen die Anwendung derselben allein zulässig und erspriefslich ist, desto mehr wird man von dem Vorurteil zurückkommen, als seien die formalen Stufen eine Schablone, durch welche Herbart und Ziller den gesamten Unterricht zu mechanisieren versucht hätten. Was thun sie denn anderes, als dafs sie, einem allgemein anerkannten Gesetze des menschlichen Geistes entsprechend, der unterrichtlichen Thätigkeit Regel und Ordnung geben? Oder ist's nicht Thatsache, dafs eine gründliche Apperzeption des Bildungsstoffes nur zustande kommt, wenn der Unterricht ausgeht von der äufseren oder inneren Anschauung des Kindes, von dieser fortschreitet zu abstrahierendem Denken, um den Erzeugnissen desselben schliefslich die rechte Anwendung durch praktische Übungen zu sichern? Nun wohl, dieser methodische Gang, den die Natur des menschlichen Geistes uns vorschreibt, er ist auch der der formalen Stufen. Sie wollen nichts anderes, als dem Schüler eine naturgemäfse Aneignung des Lehrstoffes sichern. Wo unter ihrem Aushängeschild mehr oder anderes als dies geschieht, da waltet nur ihr Buchstabe, nicht ihr Geist. Aber dafs die Theorie der Formalstufen eine bestimmte Folge der Unterrichtsthätigkeiten vorschreibt, dafs sie nicht der Willkür überläfst, welche von ihnen nach einander anzuwenden seien, kann doch unmöglich ihr als Fehler angerechnet werden. Die Freiheit der Willkür ist mit Recht auf allen Gebieten menschlichen Erkennens und Wollens verhafst — sollte sie in der Pädagogik, dieser jüngsten der Wissenschaften, erlaubt sein? Das wohl nicht. Denn auch früher galt, wie Dörpfeld klärlich nachgewiesen[1]), in mehr als einem Fache für die sichere Leitung des Lernvorganges die Regel: Vom Anschauen zum Denken, vom Denken zur Anwendung! Und immer noch hält sich jeder tüchtige Lehrer an diese Stufenfolge gebunden. Sonach scheint Ziller nur darin gefehlt zu haben, dafs er statt der üblichen 3 Stufen deren 5 (streng genommen nur 4!) aufstellte. Jenen dreien zu folgen, ist recht und gut; aber fünf Stufen und noch dazu solche mit so seltsamen Namen anzunehmen — das streitet wider die Freiheit des Lehrers. So hört man wohl einwenden.[2]) Verhält sichs also, so läuft wahrlich der ganze Hader um die

[1]) Der didaktische Materialismus S. 161 ff.

[2]) Scherfig, Der Begriff der Bildung 1885, S. 56.

„leidigen“ Stufen, wie uns dünkt, bei den allermeisten Gegnern auf eitel Wortstreit hinaus. Denn dafs es ein Leichtes wäre, die 5 Formalstufen auf die gewohnte Dreiheit von Lernstadien zurückzuführen, bedarf kaum des Nachweises. Wenn Ziller gleichwohl, geleitet durch eine tiefere Einsicht in den Vorgang der geistigen Aneignung, es vorzog, die Akte der Anschauung und des abstrahierenden Denkens in je zwei Teilstufen zu zerlegen, so geschah es lediglich in der Absicht, dem Lehrer möglichst bestimmte und praktisch fruchtbare Anweisungen zur sicheren Durchführung des Apperzeptionsvorganges im Kinde zu bieten. Nicht um Aufstellung eines völlig neuen Lehrverfahrens war es ihm zu thun, sondern es sollten nur alte, bewährte Regeln ergänzt, tiefer erfafst und verallgemeinert werden. Nicht Allbekanntes wurde, „blofs mit ein bifschen andern Worten,“ gegeben, sondern Altes in neuer d. h. verbesserter und erweiterter Form. Neu ist an Herbart-Ziller's Theorie aber die eigenartige Auffassung des Lernaktes als eines Apperzeptionsvorganges, neu die Einreihung anerkannter didaktischer Mafsregeln in eine streng geordnete, dem Verlaufe des Lernprozesses entsprechende Folge methodischer Stufen, neu die Einführung der die Aneignung des Unterrichtsstoffes einleitenden Analyse, neu endlich die eingehende psychologische Begründung all dieser pädagogischen Forderungen.

Nach den formalen Stufen unterrichten, heifst demnach beharrlich und mit Bewufstsein und Absicht thun, was sonst nur dem glücklichen Taktgefühl überlassen blieb. [1]) — —

---

[1]) Von erfahrenen Praktikern wird nicht selten gegen die Durcharbeitung des Bildungsstoffes nach den formalen Stufen geltend gemacht, dafs sie zuviel Zeit in Anspruch nehme und die Bewältigung des vorgeschriebenen Pensums nicht gestatte. Wir sind weit entfernt davon, einem nutzlosen Verweilen bei Nebensachen, einer langweiligen Breite bei der Vorbesprechung oder Stoffdarbietung, wie sie die geistlose Nachahmung der Formalstufen oft mit sich bringen mag, das Wort zu reden. Auch wir wollen den Kindern für jede Stunde das Gefühl rüstigen Fortschreitens auf geistigem Gebiete sichern. Aber wenn nun das Übermafs des den einzelnen Jahreskursen zugeteilten Bildungsstoffes eine gründliche Aneignung desselben nicht gestattet, so folgt daraus doch nicht, dafs die formalen Stufen unpraktisch sind. Vielmehr ist es da geboten, den Lehrstoff soweit zu beschränken, dafs eine geistbildende Übermittlung desselben möglich wird. Weniger würde mehr sein — das gilt gewifs von vielen unserer Stoffpläne. Denn in Wirklichkeit kommt der Lehrer, der langsam, aber gründlich vorwärts schreitet, weiter, als derjenige, den die Sorge um das zu erledigende Pensum nicht zu einer ruhigen, gefühlswarmen Vertiefung in den Lehrstoff gelangen läfst

„Der Weg der Ordnung, ging er auch durch Krümmen,
er ist kein Umweg.“ (Schiller's Piccolomini I, 4.)

Wir stehen am Schlusse unserer Untersuchung. Sie unternahm es, den Nachweis zu liefern, dafs alles Lernen der Hauptsache nach ein Apperzipieren sei und dafs daher die Hauptaufgabe des Lehrers darin bestehe, den Prozefs geistiger Aneignung regelmäfsig im Schüler sicher einzuleiten und gründlich zu Ende zu führen. Diese Forderung erstreckt sich, wie wir gesehen haben, auf fast alle Gebiete des Unterrichts, sie begreift die meisten und wichtigsten didaktischen Grundsätze in sich. Jene allgemeinen Imperative z. B., in welche eine Richtung der neueren Pädagogik ihre Theorie zusammenzufassen pflegt, jene Sätze wie: „Vom Bekannten zum Unbekannten!" „Vom Nahen zum Entfernten!" „Vom Leichten zum Schweren!" lassen sich, soweit sie Wahres enthalten, zumeist zurückführen auf die Forderung: Sorge für leichte und gründliche Apperzeption! und es kommt ihnen nur in dem Grade Giltigkeit zu, als sie diesem Grundsatze entsprechen.[1]) Denn die starken apperzipierenden Vorstellungen des Kindes sind einzig und allein das Bekannte, an welches das Unbekannte, das Nahe, an welches das Ferne, das Leichte, an welches das Schwere anzuknüpfen ist. Was nicht zu diesen Apperzeptionshilfen gehört, das bleibt dem Zögling, und läge es ihm räumlich und zeitlich noch so nahe und wäre es scheinbar noch so einfach und leicht, trotzdem fremd, das vermag die Aneignung des Neuen in keiner Weise zu fördern.

Wenn wir sonach die allgemeinen didaktischen Regeln aus einem obersten Grundsatze abzuleiten suchten, wenn wir den Apperzeptionsvorgang als den Inbegriff der Lernthätigkeit und das Ziel und Hauptobjekt der Lehrthätigkeit hinstellten, so glauben wir den Anforderungen der pädagogischen Wissenschaft in höherem Mafse zu genügen und eine tiefere Einsicht in die wichtigsten Probleme der Methodik erlangen zu können, als wenn wir eine Reihe von Imperativen aufstellen wollten, die sich gegenseitig einschliefsen und von denen keiner sich strenglogisch von dem andern sondern läfst.[2]) Und wie die Theorie, so wird auch die

---

[1]) Obwohl schon von den verschiedensten Seiten, z. B. auch von Diesterweg, auf den nur relativen Wert dieser Sätze aufmerksam gemacht worden ist, so gehören sie doch immer noch zu jenen beliebten pädagogischen Schlagwörtern und halbwahren Kraftsprüchen, die am häufigsten gebraucht — und am öftesten mifsverstanden werden.

[2]) Man vgl. z. B. folgende 9 Grundsätze des Unterrichts, wie sie Lindner (Allgemeine Unterrichtslehre 6. Aufl. S. 82—101) neben einander stellt: Unterrichte naturgemäfs, psychologisch, anschaulich, leichtfafslich, bildend, anziehend, auf die Dauer, praktisch und ziehe den Schüler zur Selbstthätigkeit beim Unterrichte heran! — (Die Schulerziehungslehre von Schwarz und Curtmann — in 8. Aufl. herausgeg. von Freienšehner — bringt es sogar zu 24 ähnlichen allgemeinen Unter-

und will der Unterricht den Schüler nur befähigen, mit Hilfe des Gelernten auf den Gebieten des Wissens, Fühlens und Wollens fernerhin allein sich zurecht zu finden und das Neue, das die Schule des Lebens ihm zu lernen aufgiebt, durch Altes, Geläufiges sich anzueignen. Gelingt ihm dies, schreitet der Zögling auf der Bahn des Wissens rüstig weiter, erweisen sich seine ästhetischen Musterbilder, seine religiösen Grundsätze und ethischen Maximen so stark und lebendig, daſs er auch unter den schwierigsten Verhältnissen das Schöne stets von dem Gemeinen und Häſslichen, das Göttliche von dem Gottlosen, das sittlich Gute von dem Schlechten zu unterscheiden und in den verwickeltsten Lagen allezeit das Rechte zu finden weiſs, dann hat der Unterricht genug geleistet und im Dienste der Erziehung das Seine zur Bildung eines sittlich-starken Charakters redlich beigetragen.

Inhalt.

Druck von F. E. Neupert in Plauen.

